

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

LIENS ENTRE L'ADAPTATION PSYCHOSOCIALE ET SCOLAIRE DE L'ENFANT À LA  
MATERNELLE ET LES RELATIONS SOCIALES AVEC LES PAIRS ET L'ENSEIGNANTE,  
SOUS L'ANGLE DE LA THÉORIE DE L'ATTACHEMENT

THÈSE PRÉSENTÉE COMME EXIGENCE PARTIELLE DU

DOCTORAT EN ÉDUCATION À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES  
EN ASSOCIATION AVEC  
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

PAR  
CARMEN PERRON

DÉCEMBRE 2020

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

## REMERCIEMENTS

Quelques années plus tard, mais toujours avec la même flamme et ardeur, le moment est venu pour moi de souligner tout le support inestimable qui m'a été offert, avec tant de bienveillance, par les personnes d'exception de mon comité de direction. Fraichement sortie de l'école après 30 années à côtoyer avec le plus grand plaisir ces enfants de 5 ans à la maternelle, vous m'avez accueillie avec enthousiasme et m'avez témoigné toute votre confiance. Vous avez cru en moi, en mon projet, et m'avez si bien soutenue. D'abord, M. Miron, je veux vous exprimer toute ma profonde reconnaissance et gratitude. Vos précieux commentaires ont toujours contribué à bonifier la thèse que je présente. Vous avez su, par vos propos et actions, si bien me réconforter, même dans les moments les plus difficiles. Il en a coulé de l'eau sous les ponts durant toutes ces années d'expérience doctorale.... Une pensée affectueuse à ma sœur chérie qui nous a quittés, beaucoup trop tôt, mais toujours pour moi le rêve d'arriver à destination a persisté. Merci infiniment M. Miron pour votre présence si rassurante. Dans toute cette aventure doctorale vous m'avez permis, M. Lacharité, à aller toujours plus loin. Votre expertise, votre rigueur méthodologique, vos connaissances approfondies des statistiques m'ont inspirée. Votre regard m'a permis d'ajouter à la clarté de la thèse que je soumetts. Je ne saurais trop vous remercier. Je vous en suis grandement reconnaissante. Je tiens également à souligner la grande générosité de Mme Denise Côté à mon égard. Vous avez été pour moi un ange mis sur ma route. Merci infiniment Mme Denise!

J'adresse également mes remerciements les plus sincères à Mme Johanne April, Mme Geneviève Bergonnier-Dupuy et M. Stéphane Thibodeau. Vous avez accepté, si généreusement, de faire partie du comité d'évaluation de ma thèse. En espérant qu'il

vous fût agréable d'en lire les différents chapitres et de prendre connaissance de la conclusion.

Je désire également remercier de tout cœur les enseignantes, les enfants et les parents qui ont si gentiment accepté de participer à ma cueillette des données. Sans vous, cette thèse ne pourrait voir le jour. Vous êtes, pour moi, ce qui est de plus précieux dans ce cheminement doctoral. « Je quitte pour une nouvelle aventure », vous connaissez cette chanson de fin d'année à la maternelle? Je vous la dédie!

Finalement, mes derniers remerciements, je les adresse à mon conjoint Rémy et à ma fille Laurie, mes fidèles complices de tous les jours. Sincères remerciements également à vous, ma famille bien-aimée, pour vos mille et un mots d'encouragement; un clin d'œil aussi à mes amis(es) avec lesquels je savoure d'agréables moments en les entretenant des propos de ma thèse. Vous avez toutes et tous, à votre façon, réussi à faire en sorte que je puisse mener à terme ce magnifique projet que je caresse depuis de nombreuses années. Rendre accessible l'inaccessible, rendre possible l'impossible... Merci du fond du cœur.

## DÉDICACE

À tous ces enfants que je chéris tant,  
À tous ces parents aimants,  
À ces enseignantes attentives et sécurisantes,  
À toutes celles et ceux qui placent le bien-être  
des enfants au cœur de leurs actions.

## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS .....	ii
DÉDICACE .....	iv
LISTE DES FIGURES.....	ix
LISTE DES TABLEAUX.....	x
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES .....	xii
RÉSUMÉ .....	xiii
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE .....	4
1.1 La réussite éducative et la trajectoire de l'enfant sous l'angle de sa préparation à l'école et de son développement socioaffectif.....	5
1.1.1 La réussite éducative au Québec et la préparation de l'enfant à l'école.....	6
1.1.2 La trajectoire développementale de l'enfant sous l'angle de son développement socioaffectif .....	9
1.2 L'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant à la maternelle et ses relations sociales avec les pairs .....	12
1.3 L'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant à la maternelle et ses relations sociales avec l'enseignante .....	15
1.4 L'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant à la maternelle et ses modèles relationnels antérieurs, à la lumière du concept d'attachement.....	17
1.5 Synthèse de la problématique .....	20
1.6 Question générale de recherche .....	21
1.7 Questions spécifiques de recherche .....	23

CHAPITRE II	CADRE DE RÉFÉRENCE.....	24
2.1	Le développement global de l'enfant à la maternelle et l'approche écologique du développement humain .....	25
2.2	L'éclairage apporté par la théorie de l'attachement .....	30
2.3	Le développement de l'enfant dans une perspective écologique de la théorie de l'attachement.....	32
2.3.1	Les fondements de la relation parent-enfant.....	34
2.3.1.1	Le type sécurisé .....	36
2.3.1.2	Le type insécurisé/évitant ou esquivé .....	37
2.3.1.3	Le type insécurisé/ambivalent .....	38
2.3.1.4	Le type désorganisé/désorienté.....	39
2.4	De l'attachement aux modèles internes opérants.....	40
2.5	L'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant .....	44
2.5.1	L'adaptation et sa dimension psychosociale.....	45
2.5.2	L'adaptation et sa dimension scolaire.....	48
2.6	Synthèse du cadre de référence et quelques rappels de la problématique .....	52
2.7	Objectifs de recherche .....	53
2.8	Hypothèses de recherche .....	54
CHAPITRE III	MÉTHODOLOGIE .....	56
3.1	Type d'étude .....	56
3.2	Population et participants .....	57
3.2.1	Modalités de recrutement pour les enseignantes .....	58
3.2.1.1	Description de notre échantillon d'enseignantes .....	60
3.2.2	Modalités de recrutement pour les enfants .....	61
3.2.2.1	Description de nos échantillons d'enfants .....	63
3.3	Instruments de mesure .....	65
3.4	Déroulement de la cueillette des données.....	81
3.5	Plan d'analyse des données .....	83
3.5.1	Plan d'analyse des données : hypothèse 1 et hypothèse 2 .....	83
3.5.2	Plan d'analyse des données : hypothèse 3 .....	84

CHAPITRE IV	RÉSULTATS .....	87
4.1	Résultats liés aux analyses statistiques descriptives .....	87
4.1.1	Profil Socioaffectif (PSA, Dumas <i>et al.</i> , 1997) .....	88
4.1.2	Inventaire des comportements des enfants de 1½ an à 5 ans – Version enseignante C-TRF (ASEBA, Achenbach et Rescorla, 2000).....	92
4.1.3	Échelle de relation enfant-enseignante- Student-Teacher Relationship Scale (STRS), (Pianta, 2001) .....	96
4.2	Résultats liés aux analyses descriptives corrélationnelles (hypothèse 1 et 2) et résultats liés à l'hypothèse 3 .....	100
4.2.1	L'hypothèse #1 .....	100
4.2.2	L'hypothèse #2 .....	104
4.2.3	L'hypothèse #3 .....	111
CHAPITRE V	DISCUSSION .....	128
5.1	Discussion relative aux analyses descriptives en lien avec nos instruments de mesure .....	128
5.2	Discussion relative aux analyses descriptives corrélationnelles en lien avec nos hypothèses de recherche.....	130
5.3	Recommandations et retombées .....	139
5.4	Limites de la recherche .....	144
5.5	Recherches ultérieures .....	145
CONCLUSION	.....	148
ANNEXE A	PROFIL SOCIOAFFECTIF (PSA) ÉVALUATION DES COMPÉTENCES SOCIALES ET DES DIFFICULTÉS D'ADAPTATION DES ENFANTS DE 2½ ANS À 6 ANS.....	151
ANNEXE B	ÉCHELLE DE RELATION ENFANT-ENSEIGNANTE (DE 4 ANS À 8 ANS) STUDENT-TEACHER RELATIONSHIP SCALE (STRS) .....	156
ANNEXE C	INVENTAIRE DES COMPORTEMENTS DES ENFANTS DE 1½ AN À 5 ANS CAREGIVER TEACHER REPORT FORM (C-TRF) VERSION ENSEIGNANTE.....	159



ANNEXE D HISTOIRES D'ATTACHEMENT À COMPLÉTER .....	167
ANNEXE E LISTE DES 65 ITEMS AU CCH (CARTES POUR LE COMPLÈTEMENT D'HISTOIRES) .....	175
ANNEXE F VIGNETTES 1 À 3 .....	180
APPENDICE A LETTRE D'INFORMATION À L'INTENTION DES COMMISSIONS SCOLAIRES .....	183
APPENDICE B LETTRE D'INFORMATION À L'INTENTION DES ENSEIGNANTES ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES ENSEIGNANTES .....	186
APPENDICE C LETTRE D'INFORMATION À L'INTENTION DES PARENTS (CONSENTEMENT SUBSTITUÉ) .....	191
RÉFÉRENCES .....	196

## LISTE DES FIGURES

Figure	Page
1.1 Les compétences à l'éducation préscolaire.....	13
1.2 Synthèse de la problématique .....	22
2.1 Modèle écologique du développement humain .....	29

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
3.1 Phase 1 de l'échantillonnage, ENSEIGNANTES (caractéristiques).....	60
3.2 Répartition des enseignantes en termes d'années d'expérience .....	61
3.3 Phase 2 de l'échantillonnage, ENFANTS (caractéristiques).....	63
3.4 Répartition des enfants selon leur type d'adaptation et le genre de l'enfant « Questionnaires » .....	64
3.5 Répartition des enfants selon leur type d'adaptation et le genre de l'enfant « Histoires d'attachement à compléter » .....	65
3.6 Liens entre les objectifs, hypothèses de recherche et les outils sélectionnés .....	66
3.7 Principales caractéristiques des questionnaires .....	74
3.8 Principales caractéristiques des histoires d'attachement à compléter .....	80
4.1 Les scores <i>T</i> obtenus au Profil Socioaffectif (PSA) pour les trois sous- groupes d'adaptation ( $n = 30$ ) et l'ensemble des enfants ( $N = 90$ ), selon le genre .....	89
4.2 Les scores <i>T</i> obtenus au Caregiver-Teacher Report Form (C-TRF) pour les trois sous-groupes d'adaptation ( $n = 30$ ) et l'ensemble des enfants ( $N = 90$ ), selon le genre .....	94
4.3 Les percentiles obtenus au Student-Teacher Relationship Scale (STRS) pour les trois sous-groupes d'adaptation ( $n = 30$ ) et l'ensemble des enfants ( $N = 90$ ), selon le genre .....	97

4.4	Les corrélations entre les scores aux échelles de base au PSA constituant les interactions avec les pairs et les scores aux échelles globales au C-TRF (N = 90) .....	102
4.5	Les corrélations entre les scores aux échelles de base au PSA constituant les interactions avec les pairs et les scores aux échelles globales au C-TRF (n = 30), selon les trois sous-groupes d'adaptation .....	104
4.6	Les corrélations entre les scores aux échelles de base au PSA, au STRS et à l'échelle globale au STRS constituant les interactions avec l'enseignante et les scores aux échelles globales au C-TRF (N = 90) .....	107
4.7	Les corrélations entre les scores aux échelles de base au PSA, au STRS et à l'échelle globale au STRS constituant les interactions avec l'enseignante et les scores aux échelles globales au C-TRF (n = 30), selon les trois sous-groupes d'adaptation .....	110
4.8	Les scores <i>T</i> obtenus à la procédure de codage des « Histoires d'attachement à compléter » (CCH), selon les prototypes d'attachement et la perception de l'enseignante (n = 15) .....	113
4.9	Les scores <i>T</i> obtenus au Profil Socioaffectif (PSA) aux échelles de base constituant les relations avec les pairs, aux échelles globales des problèmes intériorisés et extériorisés et à l'adaptation générale, selon le genre et le type de représentations d'attachement (n = 15), par sous-groupes .....	117
4.10	Les scores <i>T</i> obtenus au Profil Socioaffectif (PSA) aux échelles de base constituant les relations avec l'enseignante, aux échelles globales des problèmes intériorisés et extériorisés et à l'adaptation générale ainsi que la moyenne en percentiles à la qualité de la relation (STRS) enfant-enseignante, selon le genre et le type de représentations d'attachement (n = 15), par sous-groupes .....	120
4.11	Les scores <i>T</i> obtenus aux sept échelles au CCH, selon le genre et le type de représentations d'attachement (n = 15), par sous-groupes .....	124

## LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CCH    Cartes pour le complètement d'histoires

C-TRF    Caregiver-Teacher Report Form

MEES    Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

PFEQ    Programme de Formation de l'École Québécoise

PSA    Profil Socioaffectif

STRS    Student-Teacher Relationship Scale

## RÉSUMÉ

L'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant est un élément clé quant à une intervention favorisant la réussite éducative et la prévention de difficultés ultérieures. Des relations interpersonnelles difficiles avec les pairs et une piètre qualité d'interaction avec l'enseignante mènent à une adaptation psychosociale et scolaire plus ou moins facile, voire même difficile. L'accent mis sur les processus relationnels nous permet d'en saisir toute l'importance et ainsi mieux soutenir le développement socioaffectif et cognitif des enfants dans le contexte scolaire. Les dispositions comportementales précoces que les enfants manifestent à l'école sont antérieures à leur adaptation psychosociale et scolaire dans cet environnement (Ladd, 2005). À cet égard, la théorie de l'attachement (Bowlby, 1978) semble une voie toute désignée.

La présente étude propose donc d'identifier les possibles liens entre l'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant à la maternelle et les relations sociales qu'il entretient avec les pairs, avec l'enseignante également, et ce, à la lumière de leurs stratégies représentationnelles d'attachement. Nous énonçons, en lien avec ces objectifs, les hypothèses suivantes : il existe une relation statistiquement significative entre l'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant à la maternelle et les relations sociales qu'il entretient avec les pairs ainsi que les relations qu'il entretient avec l'enseignante; et, il existe une relation significative entre les types de représentations d'attachement des enfants et leur adaptation psychosociale et scolaire à la maternelle, au début de leur cheminement scolaire.

Le *Profil Socioaffectif* (PSA), le *Caregiver-Teacher Report Form* (C-TRF) et le *Student-Teacher Relationship Scale* (STRS) ont été utilisés, ainsi que les histoires d'attachement à compléter du CCH (cartes pour le complètement d'histoires). Trente enseignantes ont participé à cette recherche en identifiant chacune trois enfants selon leur type d'adaptation, d'où un échantillonnage de 90 enfants; 15 enfants sélectionnés au hasard ont complété les histoires d'attachement. Une étude descriptive corrélationnelle nous permet d'observer des relations statistiquement significatives entre l'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant à la maternelle et les relations sociales qu'il entretient avec les pairs et avec l'enseignante. Également, les enfants identifiés selon le prototype d'attachement « sécurité » démontrent une adaptation psychosociale et scolaire facile. Les enfants identifiés selon les prototypes d'attachement « désactivation » et « désorganisation » présentent une adaptation psychosociale et scolaire plus ou moins facile ou difficile, avec la présence de problèmes intériorisés et extériorisés.

De ces constats émergent des pistes de réflexion et d'intervention auprès des enfants et met en lumière l'importance de la compétence émotionnelle pour les enseignantes.

Mots clés : adaptation psychosociale et scolaire, approche écologique, compétence émotionnelle, modèles internes opérants, relations sociales, réussite éducative, théorie de l'attachement.

## INTRODUCTION

La grande aventure commence. La maternelle ouvre toutes grandes ses portes à ces enfants de 5 ans devenus « grands » maintenant... Leur routine éducative se déroulera désormais en partie à l'école<sup>1</sup>. Ils arrivent avec tout un bagage de connaissances, de compétences aussi, notamment celles se rapportant au développement social. Leurs expériences vécues à l'intérieur de chacun des microsystèmes dans lesquels ils évoluent depuis leur naissance influencent leur trajectoire développementale. Pour une majorité d'entre eux, l'adaptation psychosociale et scolaire se fera sans heurts dans ce nouveau microsystème qu'est l'école. Ainsi, progressivement, nous verrons des enfants, par exemple, être en mesure de participer de plus en plus à la vie de groupe en respectant les droits et les devoirs de chacun, démontrer des gestes de coopération (notamment prêter, aider, échanger, attendre), réguler leurs émotions, résoudre leurs différends en appliquant une démarche de gestion de conflits appropriée, créer des liens avec les pairs et les adultes notamment. Mais pour d'autres enfants, la situation est plus complexe. Ils présentent un ensemble de difficultés émotionnelles et comportementales qui entravent leur adaptation dans ce milieu scolaire (agressifs, opposants, dérangeants, ou plutôt isolés, dépendants de l'adulte, maussades, par exemple). Plusieurs recherches font ressortir les conséquences nuisibles des difficultés d'adaptation psychosociale et scolaire quant à la réussite éducative (Potvin, 2004; Tremblay, 2008; Vitaro, 2005). Nous mettons ainsi de l'avant notre thématique de recherche : l'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant est un élément clé quant à une intervention favorisant la réussite éducative et la prévention de difficultés ultérieures, principalement le décrochage scolaire.

---

<sup>1</sup> Pour plus d'informations sur le quotidien des enfants à la maternelle : « Comment se passe une journée à la maternelle? », consultez le site : [naitreetgrandir.com](http://naitreetgrandir.com)



De nombreux chercheurs ont largement documenté le fait que le décrochage scolaire relève d'un problème multifactoriel. Des facteurs de risque attribués à l'individu lui-même, à sa famille, à l'école qu'il fréquente, à la communauté dans laquelle il vit, tous ces facteurs s'avérant, selon leur spécificité, être des éléments prédicteurs du décrochage scolaire (Janosz *et al.*, 2000; Rumberger et Lim, 2008). Plusieurs reconnaissent que des caractéristiques d'une trajectoire scolaire à risque sont présentes dès la première année du primaire, principalement des signes reliés au faible engagement en classe, aux difficultés relationnelles avec les pairs et l'enseignante ainsi qu'à la manifestation de problèmes comportementaux (Alexander *et al.*, 1997; Janosz *et al.*, 2013). Il ne saurait en être autrement à la maternelle. Dans la « Politique sur la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2017), la précocité et la rapidité des interventions font partie des premières stratégies à adopter pour les enfants de 0 à 5 ans. Soutenues par l'observation et le dépistage de difficultés éventuelles, elles favorisent l'atteinte du plein potentiel de toutes et de tous. Ainsi, la maternelle, porte d'entrée de la trajectoire scolaire, occupe une place de premier choix pour mettre en place des actions concertées afin de répondre adéquatement aux besoins spécifiques de ces enfants entreprenant leur cheminement scolaire.

Sous quel angle peut-on aborder les difficultés émotionnelles et comportementales que des enfants manifestent dès leur entrée à la maternelle? Les écrits de Ladd (2005) affirment que les dispositions comportementales précoces que les enfants manifestent à l'école sont antérieures à leur adaptation psychosociale et scolaire dans cet environnement. De concert avec ces écrits et faisant écho à notre revue de littérature, nous choisissons l'angle relationnel de la théorie de l'attachement. La démarche de notre thèse s'élabore de cette façon. Nous présentons dans le premier chapitre notre problématique conduisant à notre question générale de recherche ainsi qu'aux questions spécifiques auxquelles nous souhaitons répondre. Puis, dans le second, le cadre de référence, nous traitons des différents concepts associés à notre problématique,

en présentant pour terminer les objectifs et hypothèses de recherche. Nous explicitons dans le chapitre suivant la méthodologie utilisée. Nous rapportons ensuite les résultats obtenus à la lumière des analyses descriptives et corrélationnelles que nous avons effectuées. Il s'ensuit la discussion des résultats au regard de notre revue de la littérature. Nous avançons quelques recommandations et retombées éventuelles pour la pratique. Nous identifions également certaines limites de notre recherche et présentons des éléments pour des recherches ultérieures. Pour terminer, la conclusion nous permet de faire ressortir les éléments importants et les plus marquants de notre étude. Nous évoquons un certain nombre de questions qui mériteraient une réflexion plus approfondie. Les connaissances acquises contribuent, nous l'espérons, à jeter un regard novateur sur l'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant, et ce, dès l'entrée à la maternelle.

## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, nous abordons la question de la réussite éducative sous l'angle de la trajectoire de l'enfant et de sa préparation à l'école. Par la suite, nous portons notre regard sur son développement socioaffectif alors qu'il débute son cheminement scolaire à la maternelle, tout en établissant la pertinence sociale et scientifique d'une telle étude. Puis, dans cette trajectoire, nous montrons que les relations sociales avec les pairs et avec l'enseignante<sup>2</sup> jouent un rôle clé quant à l'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant, et ce, dès le début de sa scolarisation. Ensuite, nous traitons de l'adaptation psychosociale et scolaire et des modèles de relations antérieures, à la lumière du concept d'attachement. Cette perspective nous permet de préciser la problématique de notre recherche quant à la possible relation entre les représentations d'attachement de l'enfant et son adaptation psychosociale et scolaire à la maternelle, ainsi que ses relations dans la classe. Ce qui nous invite à examiner de plus près la question de la réussite éducative et de la trajectoire de l'enfant, sous l'angle de son développement socioaffectif. Nous faisons par la suite une synthèse de la problématique et nous énonçons la question générale et les questions spécifiques de recherche. Portons tout d'abord notre attention sur le concept de la réussite éducative et de la trajectoire de l'enfant sous l'angle de sa préparation à l'école et de son développement socioaffectif.

---

<sup>2</sup> Nous utilisons le féminin en raison du plus grand nombre de femmes qui enseignent dans les classes de maternelle, sans préjudice pour les hommes qui exercent cette profession.

### 1.1 La réussite éducative et la trajectoire de l'enfant sous l'angle de sa préparation à l'école et de son développement socioaffectif

La réussite éducative des jeunes à l'école<sup>3</sup> et à l'opposé, le décrochage scolaire<sup>4</sup>, s'inscrivent dans un long processus qu'il est primordial de mieux saisir. Comme nous le verrons plus loin en parlant de ce long processus pouvant débuter dès la maternelle, comprendre ce qui mène au décrochage scolaire est complexe, les causes, quant à elles, sont multidimensionnelles. Potvin et Lapointe (2010) soutiennent que la décision de quitter l'école pour un élève du secondaire ne se prend pas sur un coup de tête. Au contraire, il s'agit d'un long cheminement pouvant commencer tôt dans son cheminement scolaire. Choisir d'abandonner l'école peut engendrer de nombreuses conséquences préjudiciables pour l'avenir de ces jeunes. Des problèmes de santé physique et psychologique, des problèmes de comportement, des difficultés d'adaptation sociale, des difficultés à s'insérer dans le monde du travail, un taux de chômage supérieur à la moyenne, voilà autant de conséquences négatives qui affectent leur niveau personnel, social et économique (Potvin *et al.*, 2006).

D'année en année, le taux de diplomation et de qualification progresse légèrement, des avancées sont quelque peu perceptibles (MEES, 2017). Malgré une importante mobilisation depuis plus de 25 ans entre les différents acteurs entourant le monde de l'éducation, force est de constater que les difficultés sont multiples et que la tâche demeure entière. Nous nous devons donc d'étendre notre compréhension des

---

<sup>3</sup> Le ministre québécois de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017) parle de la réussite éducative en ces termes : « La réussite éducative, c'est la possibilité pour chacune et chacun de déployer ses talents à toutes les étapes de sa vie, que ce soit au terme d'un parcours de formation ou grâce au maintien de ses compétences. Mais la réussite éducative, c'est aussi et surtout des vies qui commencent bien et sur des bases solides » (p. 5)

<sup>4</sup> La réussite éducative est associée à la persévérance scolaire, ce qui s'oppose au décrochage scolaire. Voir : Potvin, P., Leclerc, D. et Massé, L. (2009). *Persévérance ou décrochage : que deviennent des élèves de maternelle 11 ans plus tard.*

trajectoires établies tôt dans l'enfance, des interactions entre les divers milieux dans lesquels évoluent l'enfant, dans le but de mieux saisir les impacts possibles sur l'adaptation psychosociale et scolaire. Tout d'abord, examinons la politique québécoise quant à la réussite éducative en lien avec la préparation de l'enfant à l'école.

#### 1.1.1 La réussite éducative au Québec et la préparation de l'enfant à l'école

Le Gouvernement du Québec lançait en juin 2017 la première « Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir. » (MEES, 2017). Préoccupation réitérée que la réussite de tous les élèves doit être au cœur de la vision éducative, cette politique s'adresse à tous les acteurs et partenaires du monde de l'éducation, reconnaissant une fois de plus que la réussite éducative déborde les murs de l'école et que les attentes de résultats sont non seulement d'ordre éducatif, mais également d'ordre sociétal. Soutenue par les recherches et les données probantes issues de celles-ci, cette politique vise à guider les actions, tant du gouvernement que celles du réseau des services de garde éducatifs à l'enfance, des réseaux scolaires, des organismes communautaires et celles de toute la société en matière d'éducation. Des services de garde éducatifs à l'enfance à l'éducation des adultes, en passant par l'école, cette politique émet les orientations et les enjeux relatifs aux déterminants de la réussite, lesquels veulent soutenir la persévérance et la réussite éducative de tout un chacun. Dans le cadre de cette politique, l'atteinte du plein potentiel est centrale dans la mission des services éducatifs à l'enfance et des services scolaires. Le développement global de la personne dans toutes ses dimensions, tant intellectuelles, cognitives, affectives, sociales et physiques, et ce, dès la petite enfance, se dresse comme la priorité phare pour toutes les actions mises de l'avant. La préparation à l'école s'établit tôt dans la petite enfance. Le contexte dans lequel vit l'enfant, l'ensemble de ses apprentissages et de ses expériences dans ses divers environnements proximaux, que celles-ci soient

positives ou négatives, ses relations avec les personnes qui en prennent soin, tous ces aspects jouent un rôle déterminant et de premier ordre dans le développement de l'enfant, dans sa préparation à l'école ainsi que sur sa réussite éducative (Boivin et Bierman, 2014; Hertzman, 2013).

Cette politique de la réussite éducative se veut être la trame de fond qui permettrait de faire grimper le taux de diplomation au Québec à 90 % d'ici 2030. Cet objectif inclut les élèves qui, avant l'âge de 20 ans, obtiennent un premier diplôme sept ans après leur entrée au secondaire, soit à la formation générale des jeunes, soit à l'éducation des adultes, soit en formation professionnelle. Les données de 2017-2018 font état d'un taux de 81,8 % (MEES, 2019).<sup>5</sup> Nous pouvons donc faire le constat que près de 20 % des étudiants n'ont pas obtenu de diplôme ou de qualification avant l'âge prescrit. Ainsi, près d'un étudiant sur cinq se retrouve dans une situation précaire à l'âge de 20 ans, tant d'un point de vue personnel, social, qu'économique. Comme nous le mentionnions précédemment, le long processus pouvant mener au décrochage scolaire peut débuter dès la maternelle et les premières années du primaire (Potvin et Lapointe, 2010). Une étude longitudinale menée par Potvin *et al.* (2009) conclut aux résultats suivants : 21,6 % des élèves de maternelle ont été reconnus en difficulté scolaire. Onze ans plus tard, soit à la fin du secondaire, 76,7 % des élèves qui présentaient des difficultés à la maternelle montraient un retard dans leur cheminement scolaire. Également, Desrosiers, Tétreault et Boivin (2012) font état de constats tout aussi préoccupants. À la suite de leur étude longitudinale menée auprès d'enfants nés à la fin des années 1990, ils constatent que près de la moitié des enfants qui présentaient une vulnérabilité dans au moins un domaine de leur développement, soit 46 %, montraient un rendement scolaire

---

<sup>5</sup> Ce taux de diplomation de 81,8 % comprend à la fois les taux de diplomation et les taux de qualification. Les taux de qualification se traduisent en certificats de formation visant à préparer un jeune en difficulté d'apprentissage au marché du travail. Les certificats sont sans exigences quant aux résultats scolaires. Ce taux de qualification représente 4,4 %, pourcentage inclus dans le taux de diplomation de 81,8 %.

sous la moyenne en quatrième année du primaire, comparativement à 14 % des enfants considérés non vulnérables. Faisant écho à ces résultats, une vaste étude menée durant l'année scolaire 2016-2017 : « L'Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2017 », dirigée par l'Institut de la statistique du Québec (2017), a pu rejoindre la majorité des enfants inscrits à l'automne de la même année. Elle rapporte que 27,7 % de ces enfants sont réputés être vulnérables dans au moins un domaine de leur développement. Des données de cette enquête ainsi que de nombreuses recherches (Janosz *et al.*, 2013; Laurin *et al.*, 2015; Webb *et al.*, 2017) établissent des liens entre la vulnérabilité des enfants à la maternelle et certaines de leurs caractéristiques, toutes ces caractéristiques venant interférer dans la préparation à l'école et conséquemment sur la réussite éducative. Ainsi, les caractéristiques personnelles des enfants (le genre, l'âge) et leurs caractéristiques socioculturelles (la langue maternelle, le lieu de naissance), leur environnement socioéconomique (notamment le revenu et la scolarité des parents, le statut économique du quartier où vit l'enfant) et leur parcours préscolaire (la participation à certains programmes préscolaires publics : fréquentation d'un service de garde de qualité, la maternelle 4 ans, le programme Passe-Partout), ont toutes et tous une influence sur leur développement. Même si la vulnérabilité à la maternelle n'est pas une équation associée directement aux difficultés scolaires, il n'en demeure pas moins qu'elle représente un facteur de risque important. En conséquence, la politique de la réussite éducative vise à accompagner tous les enfants afin qu'ils développent l'ensemble des compétences nécessaires pour contrer leur vulnérabilité et de ce fait, favoriser leur réussite éducative. L'objectif à atteindre d'ici 2025 est de porter à 80 % la proportion d'enfants qui débutent leur école primaire en possession de tous les outils essentiels à l'atteinte de leur plein potentiel.

À la lumière des données d'études longitudinales, enquêtes et recherches précédemment citées, la réussite éducative nécessitera de la part de tous les acteurs concernés une meilleure compréhension des différents aspects de l'adaptation sociale, émotive, comportementale et scolaire. Dans le plan d'action présenté en 2009 par le

ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport « L'école, j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire », il est signifié que les enseignantes de maternelle doivent être des partenaires efficaces. Elles sont les mieux placées pour déceler tôt les difficultés de certains élèves et pour intervenir afin de soutenir leur réussite éducative. Ainsi, dans le cadre de notre étude, en tenant compte de la trajectoire développementale de l'enfant qui entame son cheminement scolaire, nous ciblons tout particulièrement l'angle de son développement socioaffectif contribuant à l'épanouissement de son plein potentiel.

#### 1.1.2 La trajectoire développementale de l'enfant sous l'angle de son développement socioaffectif

Afin de bien saisir les enjeux liés à la réussite éducative, nous insisterons dans les lignes qui suivent sur la trajectoire développementale de l'enfant et sur son développement socioaffectif. Nous aborderons brièvement les différents microsystèmes présents dans son environnement immédiat, notamment celui de la famille, de la famille élargie, du système de garde qu'il fréquente, des pairs qu'il côtoie et de la transition vers la maternelle.

Dès sa naissance, l'enfant éprouve le besoin d'établir un contact avec les autres (Berger, 2011). Bowlby (1978) parle alors de cette disposition de l'enfant à rechercher la proximité et le contact lorsqu'il a besoin de réconfort. Dans sa famille, la principale personne pourvoyeur de soin qui assume prioritairement ce rôle est souvent la mère. Par la suite, d'autres membres de sa famille immédiate et de sa famille élargie peuvent établir des relations significatives avec l'enfant, selon leur sensibilité face aux besoins de celui-ci. Ces interactions entre l'enfant et le milieu dans lequel il vit teintent son développement socioaffectif. Nous en discuterons plus longuement dans le cadre de référence. Il faut aussi tenir compte, dans la trajectoire de vie de l'enfant, du fait que



de nombreuses transformations sociales et familiales sont survenues depuis les dernières décennies, principalement associées à la participation des femmes sur le marché du travail. Alors, le jeune enfant vit de plus en plus d'expériences éducatives différentes en dehors de son système familial. Il développe d'autres modèles de relations avec d'autres adultes et d'autres pairs, lesquels ont également une incidence sur son développement. Des données statistiques intéressantes témoignent de l'ampleur de ces changements. Selon une enquête sur l'utilisation, les besoins et les préférences des familles en matière de services de garde en 2009, Gingras *et al.* (2011) présentent les résultats suivants pour les enfants de 4 ans, année précédant l'entrée à la maternelle : 83,1 % de ces enfants sont gardés régulièrement. La répartition se fait ainsi : 65,1 % des enfants fréquentent soit les CPE, les garderies à but lucratif ou les services de garde en milieu familial, alors que 18 % ont recours à un parent, une voisine, ou une gardienne à domicile. Ces chiffres ne vont qu'en augmentant considérant les besoins et l'évolution du nombre de places offertes dans le réseau des services de garde éducatifs, passant de 205 917 places en 2008 à 303 341 places au 30 septembre 2018 (Ministère de la Famille, 2018). Nous sommes à même de constater que la majorité des enfants fréquentent un milieu de garde jusqu'à leur entrée à la maternelle, et un certain pourcentage d'enfants (environ 17 %) évoluent, quant à eux, dans leur contexte familial. La maternelle n'est donc plus, pour une très grande proportion d'enfants, le premier milieu que le jeune enfant fréquente en dehors de sa famille. Ainsi, la plupart des enfants arrivent à la maternelle avec un bagage de compétences acquises principalement en dehors de la famille, notamment sur le plan de l'adaptation psychosociale. Il devra toutefois s'intégrer dans un autre microsystème qui influencera grandement sa trajectoire de vie pour plusieurs années à venir.

Mais qu'en est-il exactement de cette période de transition vers la maternelle, de cette étape où l'enfant passera du microsystème qu'est sa famille ou son service de garde vers le milieu plus formel de l'école? Plusieurs auteurs (Jacques et Deslandes, 2002; Ladd, 2005; Moreau *et al.*, 2009; Rimm-Kaufman, 2004) soutiennent que la première

transition scolaire revêt une importance capitale, sinon déterminante, sur la façon dont l'enfant appréhendera les transitions futures; elle aura aussi possiblement des impacts sur son adaptation à son nouveau contexte de vie. Moss et Schaeffer (1986) affirment que les transitions favorisent l'apparition d'habiletés cognitives et personnelles nouvelles qui, lorsqu'elles sont bien déployées, mènent à une adaptation positive. Dans le cadre de cette transition, l'enfant doit vivre des changements d'environnements physique, social et relationnel, ce qui occasionne une rupture dans plusieurs sphères de sa vie (Ruel, 2009). Pour Cowan (1991), cette période de transition apportera des changements dans le concept de soi, dans sa vision du monde, dans ses relations proximales. Une des caractéristiques de cette période est le fait qu'il y ait un changement de statut pour l'enfant; il devient dès lors un élève. Il sera appelé à jouer un nouveau rôle (Entwistle et Alexander, 1999). Legendre (2005) parle de la transition comme d'« une période de temps pendant laquelle l'enfant s'ajuste graduellement à son nouvel environnement physique, social et humain » (p. 1404). Bronfenbrenner (1979), quant à lui, donne une définition de la transition selon une perspective écosystémique : « An ecological transition occurs whenever a person's position in the ecological environment is altered as a result of a change in role, setting or both » (p. 26).

Dans la réalité québécoise, même si plusieurs enfants ont déjà vécu une transition famille-service de garde tous azimuts, il n'en demeure pas moins que ce passage vers la maternelle se révèle être une étape charnière importante, considérant l'ampleur des changements. Ces nombreux changements peuvent apporter d'innombrables opportunités pour le développement de l'enfant, mais, en même temps, peuvent être source de stress et de moments de vulnérabilité et influencer sur sa réussite éducative présente et future. Rimm-Kaufman et Pianta (2000) soutiennent, à propos du développement socioaffectif, que cette transition est le prélude au développement de nouveaux patrons de relations qui peuvent encourager ou nuire à l'ajustement psychosocial de l'enfant.

## 1.2 L'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant à la maternelle et ses relations sociales avec les pairs

Bien entendu, les enfants présentent des rythmes de développement et d'apprentissage qui leur sont propres. Au fil du temps, soutenus par l'accompagnement quotidien de l'adulte dans ses différents milieux de vie, la plupart des enfants chemineront et atteindront un niveau de maturité pour chacune des dimensions de leur développement, tant neurologique, moteur, affectif, social, cognitif et langagier. Pour une majorité d'entre eux qui débiteront la maternelle, l'adaptation psychosociale et scolaire se fera de façon positive. Ces enfants poursuivront, tout au long de cette période de transition qu'est la maternelle, l'apprentissage et l'acquisition de plusieurs habiletés requises dans chacune des dimensions de leur développement, lesquelles s'exprimeront sous forme de compétences. Celles-ci leur permettront alors de cheminer vers une adaptation progressive et continue aux exigences du système scolaire. La Figure 1.1 présente les six compétences à développer dans le cadre du Programme de Formation de l'École Québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire (Ministère de l'Éducation, 2006). Elles sont de l'ordre du développement psychomoteur (Agir sur le plan sensoriel et moteur), affectif (Affirmer sa personnalité), social (Interagir de façon harmonieuse), langagier (Communiquer), cognitif (Construire sa compréhension du monde) et méthodologique (Mener à terme un projet). Elles sont interreliées et s'inscrivent dans une dynamique favorisant le développement global de l'enfant en le motivant à exploiter l'ensemble de ses potentialités.



Figure 1.1 Les compétences à l'éducation préscolaire (tiré du Programme de Formation de l'École Québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire. Ministère de l'Éducation, 2006)

Dans le cadre de notre étude, nous nous attarderons principalement à la compétence « Interagir de façon harmonieuse », directement en lien avec nos objectifs et hypothèses de recherche. Nous reconnaissons toutefois l'indéniable influence de la compétence « Affirmer sa personnalité » du programme de l'éducation préscolaire. Ses différentes composantes interagissent manifestement sur la qualité des relations que l'enfant développera avec ses pairs. Cette compétence participe à son développement affectif, à la construction de son estime et de sa confiance en lui, selon sa compétence à affirmer sa personnalité et à structurer sa personnalité. Il pourra ainsi, notamment, exprimer ses goûts, ses intérêts, ses idées, ses sentiments et émotions d'une façon

appropriée, tel que présenté dans les critères d'évaluation de cette compétence. Marquant les liens entre ces compétences, l'enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2017 présente des analyses intéressantes concernant différentes relations observées entre des domaines de développement. Ces analyses rapportent que les enfants vulnérables dans le domaine « Maturité affective » sont plus sujets de l'être également dans le domaine « Compétences sociales ».

Plusieurs auteurs soutiennent que l'environnement scolaire est d'abord et avant tout de nature sociale plutôt que scolaire (Potvin, 2004; Vitaro, 2005; Tremblay, 2008). Royer (2007) affirme que la qualité des relations interpersonnelles entre enfants dans la classe est directement liée aux comportements d'apprentissage et de participation dès le début de la scolarisation, les amitiés favorisant l'adaptation à la maternelle. D'autres résultats de recherche vont en ce sens. Ces auteurs affirment que la qualité des interactions entre les enfants et les pairs dans la petite enfance est fortement liée à leurs résultats sociaux et scolaires (Ladd *et al.*, 1996; Ladd et Price, 1987). Ainsi, les enfants manifestant des interactions positives avec les pairs ont tendance à aimer davantage l'école et à s'engager dans des comportements plus adaptés contrairement aux enfants ayant des interactions négatives. Ces dernières peuvent faire obstacle au développement des compétences sociales de l'enfant et limiter son engagement adaptatif en classe (Birch et Ladd, 1997).

Les enfants arrivent donc à l'école avec leurs caractéristiques propres, qu'elles soient individuelles, familiales, sociales ou cognitives. Ceux-ci présentent des trajectoires qui favorisent ou non une saine adaptation à l'école. Coutu *et al.* (2004) reconnaissent que des enfants d'âge préscolaire manifestent parfois des comportements sociaux qui peuvent être considérés comme immatures, inappropriés, irritants et même préoccupants pour les parents, les éducateurs et les enseignants. Mais, pour bon nombre d'entre eux, ils se révèlent être normaux, caractéristiques de certaines phases du développement et, en ce sens, temporaires et passagers. Toutefois, pour certains jeunes

enfants, la problématique se démontre plus complexe. Ils présentent un ensemble de conduites jugées antisociales ou asociales, un ensemble de comportements inquiétants et dérangeants, relativement plus fréquents, persistants et récurrents, dans divers contextes, de sorte qu'ils compromettent leur bien-être et nuisent au bon fonctionnement de la classe (Coutu et Royer, 2010). Les conséquences des difficultés d'adaptation psychosociale quant à la réussite éducative sont importantes. En effet, 65 % des élèves identifiés en bas âge comme étant rejetés, car n'ayant pas développé d'habiletés sociales envers leurs pairs, n'avaient pas obtenu leur diplôme d'études secondaires (Potvin, 2004). Également, les enfants qui n'apprennent pas en bas âge à remplacer leurs agressions physiques par des comportements plus acceptables socialement courent un risque beaucoup plus élevé d'échec scolaire et de décrochage (Tremblay, 2008). Aussi, plus de la moitié des enfants qui présentent des comportements perturbateurs en bas âge n'ont pas terminé leurs études secondaires 15 ans plus tard (Vitaro, 2005). Ces données nous démontrent toute l'importance des relations sociales avec les pairs sur l'adaptation et la réussite éducative. Voyons maintenant son adaptation en lien avec les relations qu'il entretient avec son enseignante, dès la maternelle.

### 1.3 L'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant à la maternelle et ses relations sociales avec l'enseignante

Les premières expériences scolaires sont cruciales et déterminantes pour les enfants quant aux répercussions à long terme sur leur développement cognitif et social et, par extension, sur leur adaptation psychosociale et scolaire. Plusieurs auteurs reconnaissent l'importance du climat social dans la classe et de l'apport essentiel des compétences sociales associées aux réussites scolaires futures (Battistich *et al.*, 2004; Caprara *et al.*, 2000). Tout comme les pairs, l'enseignante représente une dimension fondamentale

dans le contexte scolaire. Elle façonne le milieu social dans lequel les enfants apprennent à interagir avec les autres (Farmer *et al.*, 2011; Luckner et Pianta, 2011). Les premières relations enseignante-enfant influencent de façon importante les trajectoires sociales et académiques des enfants (Rudasill *et al.*, 2013). Baker (2006) ajoute sa voix et parle d'une relation prometteuse dans le contexte du développement des enfants qui explorent le monde social de l'école. Il soutient également qu'il existe des liens positifs entre une relation enseignante-enfant chaleureuse et sans conflit et les indicateurs académiques et comportementaux associés à la réussite éducative des enfants, et ce, pendant toute la durée de l'école primaire. Howes *et al.* (1994a, 1994b) et Pianta et Stuhlman (2004) rapportent des résultats intéressants à ce propos, notamment celui de pouvoir prédire que cette relation de qualité influence la performance et l'engagement scolaire ainsi que la motivation. Mais également, des résultats de recherche avancent que les relations enseignante-enfant sont liées significativement aux interactions des enfants avec leurs pairs (Doumen *et al.*, 2008; Palermo *et al.*, 2007; Troop-Gordon et Kopp, 2011). Ainsi, certains résultats évoquent que des relations enseignante-enfant de haute qualité peuvent influencer les enfants ayant des tempéraments plus hostiles à avoir des interactions plus prosociales avec les pairs. Ce même modèle de qualité de relations enseignante-enfant peut également soutenir les pairs à interagir de façon plus positive avec ceux ayant des difficultés relationnelles. Cette relation chaleureuse, absente de conflits, servirait de modèles d'interactions adaptées aux comportements problématiques de certains enfants (Griggs *et al.*, 2009; Howes, 2000).

Dans le contexte de la classe, il est légitime de soutenir que la qualité de la relation enseignante-enfant agit sur l'ajustement comportemental des enfants. D'une part, les comportements problématiques des enfants se révèlent prédire la qualité de la relation enseignante-enfant (Buyse *et al.*, 2008; Henricsson et Rydell, 2004; Jerome *et al.*, 2009); d'autre part, réciproquement, la relation enseignante-enfant relève des prédicteurs fortement associés aux problèmes d'externalisation et d'internalisation

relatifs aux comportements des enfants. En associant significativement les comportements de conflit dans la relation avec les problèmes externalisés (Birch et Ladd, 1998; Henricsson et Rydell, 2004; Howes, 2000) et les comportements de dépendance avec les problèmes intériorisés, il est possible de prétendre que la qualité des relations enseignante-enfant et l'ajustement comportemental des enfants s'influencent mutuellement. Par exemple, un comportement agressif au début de l'année scolaire est lié à un conflit accru avec l'enseignante au cours de l'année et à une accentuation du comportement agressif à la fin de l'année (Doumen *et al.*, 2008). Également, des niveaux importants de conflit enseignante-enfant en première année prédisent des comportements plus agressifs en troisième année (Buyse *et al.*, 2009; Silver *et al.*, 2005).

Porter notre regard sur les relations enseignante-enfant et leurs influences réciproques sur l'ajustement comportemental des enfants, mettre en relief leur incidence sur l'adaptation psychosociale et scolaire, voilà une dimension influente mise de l'avant au regard de la réussite éducative des enfants. Ces relations entre l'enseignante et l'enfant ainsi que celles de l'enfant avec ses pairs se construisent sur des modèles relationnels antérieurs à l'entrée dans le parcours scolaire.

#### 1.4 L'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant à la maternelle et ses modèles relationnels antérieurs, à la lumière du concept d'attachement

Nous l'avons fait valoir précédemment, l'adaptation psychosociale et scolaire est tributaire du développement global de l'enfant, notamment de la dimension affective et sociale. Les enfants débutant la maternelle et présentant des indices de vulnérabilité dans l'une, dans l'autre ou dans ces deux dimensions développementales doivent être soutenus. Des pratiques éducatives et pédagogiques de qualité adaptées à leurs besoins



contribueront certes à diminuer ces écarts de développement et aideront à la réussite éducative d'un plus grand nombre d'enfants. Le programme d'éducation préscolaire va en ce sens également, visant toutes les sphères du développement de l'enfant et s'insérant dans un processus de développement global. Ainsi, se préoccuper de la trajectoire de vie de l'enfant, porter attention à ses expériences vécues dans la petite enfance, c'est prioriser la mise en place des conditions propices au développement de son plein potentiel.

Nous l'avons préalablement soulevé, l'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant est un élément clé quant à une intervention favorisant la réussite éducative et la prévention de difficultés ultérieures. Cette adaptation, lorsque difficile, mène à des difficultés comportementales, englobant tous les types de difficultés émotionnelles et relationnelles reliés à l'enfant dans son milieu scolaire. Des auteurs affirment que de tous les facteurs de risque, les difficultés comportementales représentent un précurseur déterminant pour le décrochage scolaire (Potvin et Lapointe, 2010; Vitaro *et al.*, 2005). Peut-être en est-il ainsi quant au développement de leur plein potentiel. Ces difficultés à l'âge préscolaire pavaient la voie à l'apparition de futurs problèmes, notamment des difficultés relationnelles avec les pairs et avec l'enseignante.

Rimm-Kaufman (2004) allègue que les expériences vécues en bas âge contribuent directement à la préparation à l'école. La réussite scolaire des enfants qui entrent à la maternelle dépend des compétences sociales et scolaires qu'ils auront développées en préparation à l'apprentissage. Bigras et Fortin (1996), ainsi que Farmer *et al.* (1999) affirment que les problèmes d'adaptation se construisent précocement à partir des relations sociales vécues par l'enfant dans ses différents milieux de vie. De même, Ladd (2005) écrit que les dispositions comportementales précoces que les enfants manifestent à l'école sont antérieures à leur adaptation psychosociale et scolaire dans cet environnement. Parmi les problématiques associées aux difficultés de comportement, les facteurs familiaux sont reconnus pour jouer un rôle important

(Dadds et Roth, 2001; Lahey et Waldman, 2003). Les ennuis personnels des parents, la qualité des pratiques éducatives ainsi que la relation parent-enfant sont souvent identifiés comme étant reliés aux problèmes extériorisés et intériorisés de l'enfant (Lahey et Waldman, 2003; Marcotte *et al.*, 2005; Snyder *et al.*, 2003). Aussi, à la suite des résultats d'une étude longitudinale, Moss *et al.* (2007) affirment qu'une adaptation scolaire réussie, dans laquelle on y retrouve les compétences académiques et sociales ainsi que les conduites comportementales, est influencée par le climat affectif qui caractérise les relations parent-enfant au sein de la famille. Ce seraient les relations les plus influentes dans la vie d'un enfant. Grossman et Grossman (2005) soutiennent qu'elles préparent le terrain au fonctionnement physiologique des nourrissons, aux interprétations affectives et cognitives des expériences sociales et non sociales, au développement du langage, à l'acquisition de la signification de soi et des autres dans des situations sociales complexes. Ce lien affectif, que Bowlby (1978) appelle l'attachement, constituerait la base de son développement social, affectif et même cognitif ultérieur.

Des résultats de recherche suggèrent que la qualité du lien d'attachement est susceptible d'influencer, en partie, les dispositions et les habiletés sociales spécifiques à l'enfant (Bowlby, 1978; Grossman et Grossman, 2005; Moss *et al.*, 2007). Pour Gloger-Tipper *et al.* (2008), un modèle d'attachement sécurisé en début de cheminement scolaire faciliterait la capacité de régulation des émotions et l'aptitude à traiter les conflits avec les pairs, de telle sorte que les enfants sécurisés feraient preuve de moins d'agressions physiques et de troubles anxieux-dépressifs ou encore d'hyperactivité. Ainsi, le concept d'attachement et ses représentations, nous en discuterons plus longuement dans le cadre de référence, se révèlent une piste pertinente et intéressante qui nous permettra de mieux saisir les différents aspects de l'adaptation sociale, émotionnelle et comportementale de l'enfant, et ce, dans le contexte d'une classe maternelle, en début de cheminement scolaire. Cet apport de nouvelles connaissances entre le concept d'attachement et ses représentations et l'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant à la maternelle nous amènera, nous le souhaitons, à porter un regard novateur

sur l'adaptation de ce dernier dès ses premiers pas dans le monde scolaire, et ainsi favoriser sa réussite éducative.

### 1.5 Synthèse de la problématique

Comme nous l'avons mentionné au début de ce chapitre, c'est dans le cadre de la problématique générale de la réussite éducative et de son opposé, le décrochage scolaire, que s'inscrit la présente étude. Tout en reconnaissant que les difficultés scolaires demeurent un important prédicteur du décrochage (Fortin *et al.*, 2004; Potvin, 2012), les problèmes de comportement intériorisés et extériorisés se révèlent aussi être une variable influente menant au décrochage scolaire (Potvin et Lapointe, 2010; Vitaro *et al.*, 2005). Ces difficultés comportementales affectent grandement la qualité de l'adaptation psychosociale et scolaire des enfants, et ce, dès l'entrée à la maternelle. Des relations interpersonnelles difficiles avec les pairs et une piètre qualité d'interaction avec l'enseignante mènent à une adaptation psychosociale et scolaire plus ou moins facile, voire même difficile. La problématique associée à ces deux dimensions de l'environnement scolaire a été largement démontrée. L'accent mis sur les processus relationnels nous permet d'en saisir toute l'importance et contribue ainsi à mieux soutenir le développement socioaffectif et cognitif des enfants dans le contexte scolaire.

La trajectoire des enfants qui débutent leur cheminement scolaire favorise ou non une adaptation positive à l'école. Toutes les vulnérabilités ou retards dans leur développement lors de leur entrée à l'école les fragilisent et les placent dans une situation précaire quant au développement de leur plein potentiel. Ladd (2005) soutient que les dispositions comportementales précoces que les enfants manifestent à l'école sont antérieures à leur adaptation psychosociale et scolaire dans cet environnement. Parmi les problématiques associées aux difficultés comportementales, les facteurs

familiaux, notamment le climat affectif lequel teinte les relations parent-enfant, sont reliées aux problèmes extériorisés et intériorisés de l'enfant (Lahey et Waldman, 2003; Marcotte *et al.*, 2005; Snyder *et al.*, 2003). Ce lien affectif, que Bowlby (1978) appelle l'attachement, s'inscrit dans une relation dyadique parent-enfant et met l'accent sur la qualité des interactions entre ces derniers. Cette relation d'attachement joue un rôle de premier plan dans le développement affectif, social et cognitif tout au long de l'enfance. Ainsi, porter un regard sur l'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant en lien avec le concept d'attachement et ses représentations contribuera certes à mieux décrire et mieux soutenir les différentes expériences relationnelles et d'apprentissage dans le contexte d'une classe maternelle, en début de cheminement scolaire.

La Figure 1.2 ci-après présente la synthèse de la problématique. Elle illustre le fait que l'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant qui débute son cheminement scolaire à la maternelle est fortement imprégnée et influencée par la qualité des interactions ayant eu cours avant son entrée à l'école. Il en résulte une adaptation que l'on peut qualifier de facile, plus ou moins facile, ou difficile. La bidirectionnalité dynamique des interactions influence par la suite les processus relationnels. Ce qui nous amène à examiner de plus près les processus relationnels qui soutiennent l'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant à la maternelle.

## 1.6 Question générale de recherche

On peut dès lors formuler la question générale de notre recherche : de quelle manière les représentations d'attachement des enfants peuvent-elles nous permettre de mieux décrire leur adaptation psychosociale et scolaire à la maternelle, ainsi que leurs relations sociales avec les pairs et avec l'enseignante?

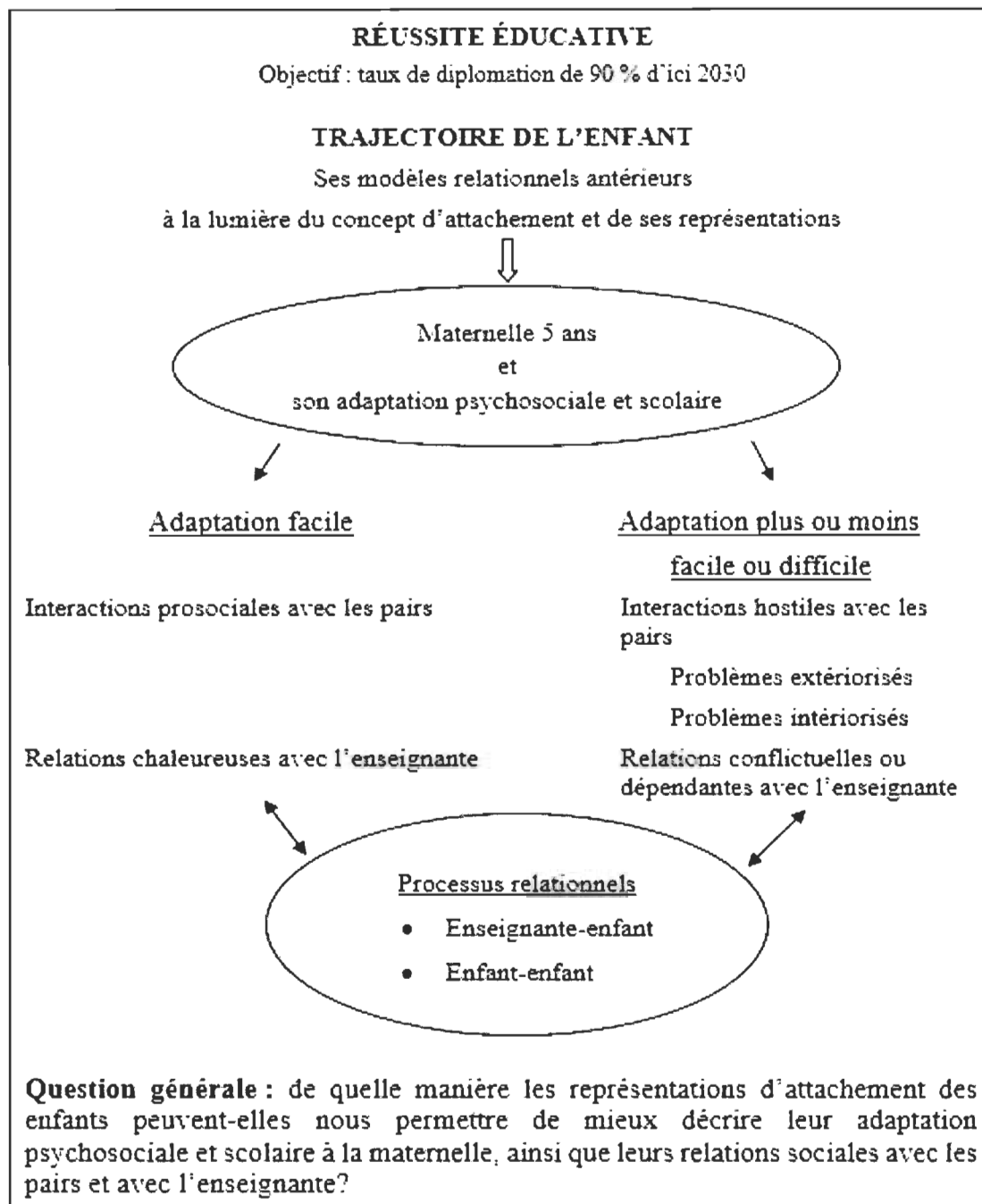


Figure 1.2 Synthèse de la problématique

## 1.7 Questions spécifiques de recherche

Nous formulons également nos trois questions spécifiques de recherche découlant des recherches citées précédemment et que nous approfondirons dans le chapitre suivant : (1) quels sont les liens entre l'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant et les relations sociales qu'il entretient avec ses pairs? (2) quels sont les liens entre l'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant et les relations sociales qu'il entretient avec l'enseignante? et (3) quelle relation y a-t-il entre, d'une part, les représentations d'attachement de l'enfant et, d'autre part, son adaptation psychosociale et scolaire à la maternelle en début de cheminement scolaire?

Dans ce chapitre, nous avons fait valoir que la trajectoire des enfants qui présentent des problèmes intériorisés et extériorisés porte atteinte à leur réussite éducative. Nous avons également vu que l'adaptation psychosociale et scolaire mise en lien avec le concept d'attachement et ses représentations permet de nous intéresser au climat social et relationnel dans le contexte scolaire, et ce, dès la maternelle; ce qui nous a amené à notre question générale et à nos questions spécifiques de recherche. Voyons maintenant les principaux concepts et résultats de recherche qui nous permettent d'aborder les difficultés de comportement sous l'angle relationnel de la théorie de l'attachement, dans le but de favoriser la réussite éducative et prévenir des difficultés ultérieures à la maternelle. Nous terminons en formulant nos objectifs et hypothèses de recherche.

## CHAPITRE II

### CADRE DE RÉFÉRENCE

Dans ce chapitre, nous engageons d'abord la réflexion sur le développement global de l'enfant à la maternelle et l'approche écologique du développement humain. Ensuite, nous traitons de l'éclairage apporté par la théorie de l'attachement et de ses processus relationnels afin de mieux saisir et ainsi mieux soutenir les différentes expériences relationnelles et d'apprentissage dans le contexte d'une classe de maternelle, en début de cheminement scolaire. Par la suite, le développement de l'enfant dans une perspective écologique de la théorie de l'attachement sera abordé, ce qui nous permettra de mieux décrire l'apparition des difficultés de comportement sous l'angle relationnel quant au développement de l'enfant de 5 ans qui entame son cheminement scolaire. Nous portons ensuite notre attention sur les modèles internes opérants desquels résulteront des comportements d'attachement et des schèmes comportementaux. Après quoi, il sera question du concept de l'adaptation psychosociale et scolaire, thématique principale en lien avec la réussite éducative. Nous traitons alors plus spécifiquement de la dimension psychosociale de l'adaptation, en lien avec le développement de l'enfant et la compétence « Interagir de façon harmonieuse » du Programme de Formation de l'École Québécoise, éducation préscolaire et primaire. Nous terminons en portant un regard sur la dimension scolaire de l'adaptation, en faisant le lien avec la relation que l'enfant établit avec l'enseignante. La qualité de la relation que l'enfant entretiendra avec ses pairs et avec son enseignante témoignera, en partie du moins, de son adaptation psychosociale et scolaire. Nous présentons ensuite une synthèse du cadre de référence et nous énonçons nos objectifs et hypothèses de recherche.

## 2.1 Le développement global de l'enfant à la maternelle et l'approche écologique du développement humain

Le mandat de l'éducation préscolaire adopté en 2006 dans le cadre du Programme de Formation de l'École Québécoise (PFEQ), est triple. Il s'énonce de cette façon :

Faire de la maternelle un rite de passage qui donne le goût de l'école; favoriser le développement global de l'enfant en le motivant à exploiter l'ensemble de ses potentialités; et jeter les bases de la scolarisation, notamment sur les plans social et cognitif, qui l'inciteront à continuer à apprendre tout au long de sa vie. (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 52)

Il faut comprendre dans ces visées que l'objectif ultime est la réussite éducative pour tous. Un énoncé dans une politique du ministère de la Famille (2013) soutient aussi que le développement global de l'enfant se révèle être un indicateur de sa réussite éducative.

Ainsi, on ne peut parler de la réussite éducative et de l'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant sans parler de son développement global. Pelletier (2011, p. 13) le définit en ces termes :

Le processus progressif, continu et simultané de toutes les dimensions de la personne. Il implique l'acquisition de connaissances, la maîtrise d'habiletés et le développement d'attitudes qui s'interinfluencent et englobent toutes les dimensions de l'être : cognitive, physique et motrice, langagière, affective, sociale et morale.

Bouchard (2016) le présente ainsi :

Le développement global se définit comme le développement simultané, intégré, graduel et continu de toutes les dimensions de l'enfant (neurologique, motrice et psychomotrice, affective, sociale, langagière et cognitive), au sein de ses différents milieux de vie. (p. 13)



En substance, ce processus progressif, continu et simultané de toutes les dimensions de la personne (Pelletier, 2011) ne peut être étudié sans prendre en considération l'apport des différents contextes de vie de l'enfant (Bouchard, 2008). Nous avons souligné toute la complexité des différents facteurs personnels et environnementaux qui agissent sur la trajectoire de l'enfant. Les enfants évoluent dans divers systèmes et milieux qui influencent leur développement et qui interagissent de ce fait sur leur intégration à l'école. Il est donc impératif de mieux cerner les différents liens entre ceux-ci afin de tout mettre en œuvre pour favoriser une adaptation positive dès les premières expériences scolaires.

Conséquemment, tel que l'affirme Bouchard (2008), porter notre réflexion sur le développement global de l'enfant nous amène à considérer l'approche écologique du développement humain de Bronfenbrenner (1979). Cette approche et les six systèmes qui la composent nous invitent à regarder et analyser toute l'influence des divers systèmes présents dans l'environnement de l'enfant, lesquels agissent sur son développement<sup>6</sup>. À cet égard, l'approche écologique présente un cadre théorique pertinent où les facteurs individuels et environnementaux s'entrecroisent, s'influencent mutuellement, de façon dynamique et souvent complexe. Elle offre une grille d'analyse qui prend en compte la complexité du développement humain. Elle aide à la compréhension de la diversité des processus dynamiques déterminant les trajectoires développementales, ce qui est particulièrement éclairant pour les trajectoires du développement de l'enfant. Elle nous servira de toile de fond pour percevoir les influences entre les divers milieux de vie de l'enfant ainsi que les interrelations entre ceux-ci. Elle va nous permettre de mieux comprendre, en partie du moins, comment

---

<sup>6</sup> De nombreuses approches théoriques ont influencé ou influencent encore la recherche dans le cadre du développement humain du début du XXI<sup>e</sup> siècle, notamment : l'approche psychanalytique, behavioriste (comportementaliste), l'approche cognitive, humaniste, l'approche socioculturelle et interculturelle, transactionnelle, l'approche écologique, etc. Nous optons pour l'approche écologique pour les justifications ci-haut mentionnées, tout en demeurant à l'affût des apports importants des unes et des autres approches.

s'élaborent les expériences d'un enfant dans un contexte spécifique, comment, par exemple, l'ensemble des facteurs et leurs interactions peuvent influencer l'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant à la maternelle. Lerner (1998) abonde dans le même sens. Ces divers systèmes et milieux influencent son développement et font partie intégrante des processus de développement et d'adaptation. Le ministère de l'Éducation (2003), dans son document « Le plaisir de réussir se construit avec mon entourage », reconnaît que c'est autour des systèmes : enfant ou élève, famille, classe, école, et communauté, et de leurs interrelations, que se joue la réussite des élèves.

La notion fondamentale dans l'approche écologique de Bronfenbrenner (1979) se situe au niveau de l'interaction, c'est-à-dire de l'interdépendance entre les systèmes. Nous décrivons brièvement dans les lignes qui suivent les six systèmes intégrés dans un ensemble dynamique, à savoir l'onto-, le micro-, le méso-, l'exo-, le macro et le chronosystème, à partir desquels nous allons étudier la nature complexe des interrelations entre l'enfant et ses environnements. D'abord, lorsque l'ontosystème est interpellé, il faut se référer à l'ensemble des caractéristiques, des états, des compétences, des habiletés, des vulnérabilités ou déficits innés ou acquis de l'enfant, de son tempérament aussi. Le microsystème, quant à lui, fait référence à l'environnement immédiat de l'enfant, notamment sa famille, la famille élargie, ses amis, le service de garde ou l'école qu'il fréquente. La principale caractéristique de ce système s'observe dans le fait que l'enfant est un participant actif; il est non seulement influencé par ces éléments, mais il exerce également une influence sur ceux-ci. D'un point de vue écologique, les parents et l'enfant co-évoluent et leurs relations s'ajustent et se transforment au gré de leurs interactions. Ceux-ci s'influencent mutuellement et constamment, chacun s'adaptant en réponse aux changements de l'autre. Il s'agit d'interactions complexes qui relient l'individu à son environnement immédiat, lesquelles doivent être constantes et durables. Au-delà des caractéristiques de la personne, de l'environnement général et immédiat dans lequel ils ont lieu, au-delà de ces influences, ce sont les processus d'interactions qui agissent comme les principaux

moteurs de développement (Bronfenbrenner, 1979). Bronfenbrenner (1979) les identifie en parlant des mésosystèmes. Il en parle également en termes de processus proximaux. Ils sont représentés par les différentes interrelations entre les éléments de chacun des microsystèmes qui composent l'environnement de l'enfant. Porter notre regard sur ce système, c'est chercher à comprendre la nature des liens et les impacts de ces interactions sur le développement de l'enfant.

En ce qui concerne l'exosystème, il se compose des contextes sociaux, par exemple, le milieu de travail des parents, le conseil d'administration ou d'établissement du service de garde ou de l'école que l'enfant fréquente. L'enfant n'y participe pas directement, mais il est quand même influencé par ces derniers. Le macrosystème, le plus éloigné de l'enfant, est composé de l'ensemble des attitudes, des règles sociales, des valeurs présentes dans les autres niveaux. On parlera d'un contexte culturel constitué de l'ensemble des sous-cultures des autres systèmes, somme toute d'un cadre de références culturelles. Pour terminer, le chronosystème englobe l'ensemble des considérations temporelles (l'âge de la personne, la durée et la simultanéité des événements) et des circonstances qui caractérisent une situation. Il comprend la chronologie des événements vécus par les individus ou les familles. Cela réfère aux différentes transitions provenant soit de l'environnement (la naissance d'un enfant, l'entrée à l'école, le divorce des parents), soit de l'enfant lui-même (maladie sévère). Le chronosystème comprend également les effets cumulatifs de ces mêmes transitions. D'un point de vue écologique, pour approfondir notre compréhension du présent, il est nécessaire de connaître l'histoire des différents systèmes. Les blessures du passé tout comme les succès sont à considérer pour expliquer une situation spécifique. En ce sens, porter notre attention sur le chronosystème, c'est s'intéresser à la trajectoire de vie de l'enfant, comme nous l'avons présenté dans la problématique. Le modèle de Malo présenté à la Figure 2.1 nous montre un schéma du modèle écologique du développement humain d'après Bronfenbrenner (1979). Il nous offre une perspective dynamique qui permet de prendre en considération les différents niveaux systémiques

présents dans l'environnement global de l'enfant. Il nous est possible de constater toute la complexité des interactions liées à des facteurs personnels et environnementaux. Les environnements proximaux de l'enfant, lesquels s'influencent mutuellement et constamment, y sont bien représentés (Famille, Garderie, Voisinage immédiat, École).

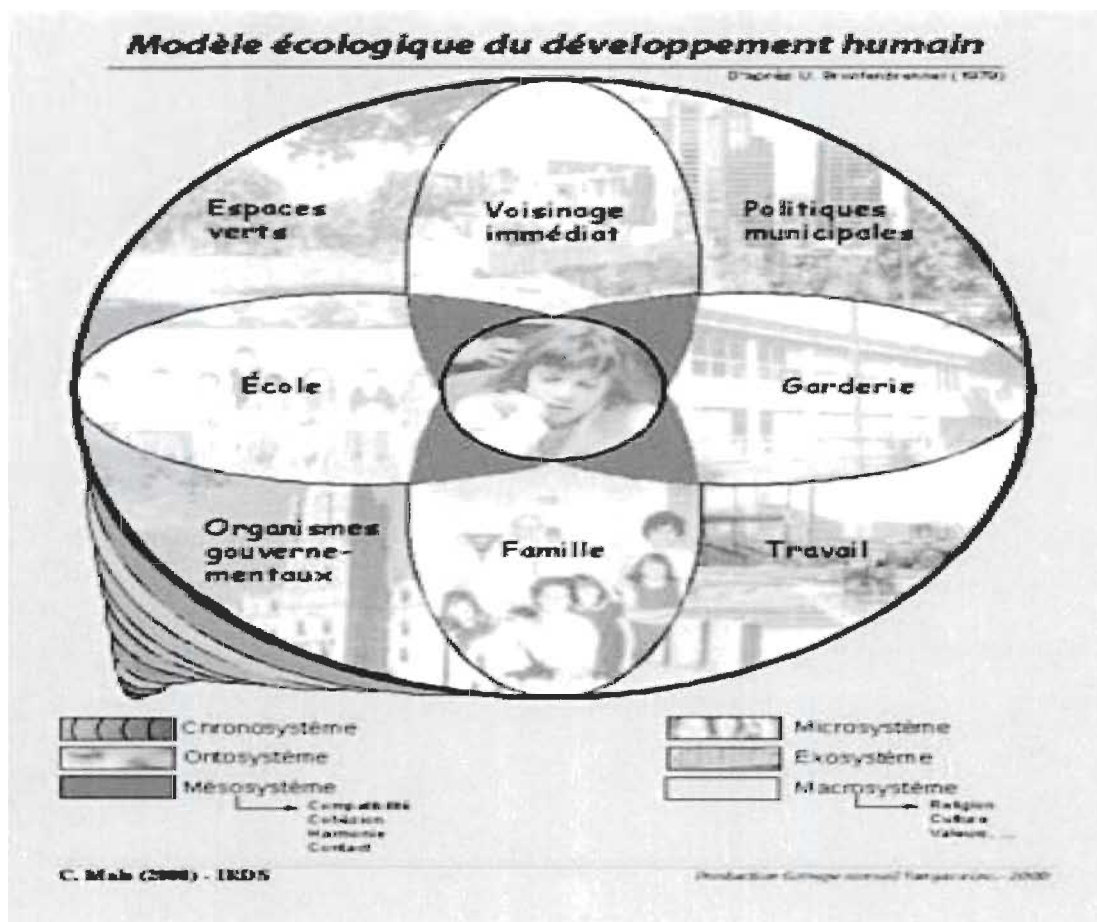


Figure 2.1 Modèle écologique du développement humain. Tiré de Malo, 2000

Bref, le modèle écologique s'intéresse aux liens bidirectionnels entre l'enfant et les personnes qui s'en occupent, autant à l'intérieur de son milieu familial, son milieu social, le service de garde et, à compter de 5 ans l'école qu'il fréquente, les institutions qui l'entourent, de même qu'à la place accordée à l'enfant dans les valeurs culturelles et sociales. Cette approche va servir de toile de fond pour saisir la nature des liens et

les impacts de ces interactions, qu'ils soient positifs ou perturbateurs, lesquels agissent, à différents niveaux, sur le cours de son développement. Nous l'avons mentionné précédemment, les enfants arrivent à l'école avec leurs caractéristiques propres, qu'elles soient individuelles, familiales, sociales, cognitives et ils présentent des trajectoires qui favorisent ou non une saine adaptation à l'école. Ainsi, la perspective développementale de la mission de l'éducation préscolaire, préventive et multidimensionnelle permet de soutenir les enfants dans leur adaptation, prenant en considération autant des facteurs familiaux qu'environnementaux. Sous quel angle pouvons-nous aborder le développement de l'enfant, plus spécifiquement son développement socioaffectif et son adaptation psychosociale et scolaire à la maternelle? La théorie de l'attachement offre une perspective intéressante et pertinente. En effet, l'attachement est au cœur du développement affectif et relationnel, donc aussi à la source du développement social. Pour l'enfant, ce sentiment de sécurité viendra teinter ses compétences à structurer sa personnalité, à l'affirmer et à interagir de façon harmonieuse notamment. Voyons plus particulièrement comment l'éclairage de la théorie de l'attachement peut nous aider à mieux décrire les défis de développement des enfants de la maternelle et ensuite à mieux soutenir leur motivation à exploiter l'ensemble de leurs potentialités, tel qu'inscrit dans le mandat de l'éducation préscolaire.

## 2.2 L'éclairage apporté par la théorie de l'attachement

À l'intérieur de cette approche écologique, plusieurs angles d'analyse du développement de l'enfant s'offrent à nous. Nous l'avons déjà fait valoir, les expériences précoces que les enfants vivent dans leur environnement physique et social sont cruciales pour assurer leur développement optimal. La trajectoire de vie de l'enfant de 5 ans arrivant à la maternelle est complexe, notamment sur le plan socioaffectif. Les

structures familiales et sociales se sont beaucoup transformées et plusieurs milieux éducatifs tels les services de garde et la maternelle temps plein contribuent dès lors, de façon importante, au développement de l'enfant. Ce dernier aura établi des relations avec plus d'un adulte significatif à l'intérieur de son environnement proximal, lesquels auront laissé leur influence sur son développement. Dans la présente recherche, nous choisissons de porter notre regard sur un des microsystèmes qui agit directement sur le développement affectif, social et cognitif de l'enfant, soit celui de la famille, sous l'angle relationnel de la théorie de l'attachement <sup>7</sup>. Cette théorie nous permettra également de faire le passage du microsystème de la famille vers celui de l'école. Le développement d'une relation d'attachement parent-enfant sécurisante est essentielle et centrale pour un développement harmonieux, aussi bien dans le domaine socioaffectif que cognitif, cette relation agissant comme un facteur de protection pour l'enfant; nous en discuterons plus longuement dans la prochaine section. De la même manière, les rapports interpersonnels chaleureux avec, notamment, ses éducateurs dans ses différents milieux de vie revêtent une importance capitale (Birch et Ladd, 1997; Pianta, 1997, 1999). Cette relation s'élabore de façon semblable au processus de développement de l'attachement parent-enfant. Plusieurs auteurs parlent alors de figures d'attachement alternatives, d'autres de figures d'attachement secondaires (Ahnert *et al.*, 2006; Howes et Oldham, 2001; Pianta et Steinberg, 1992) pour caractériser la relation qui peut s'établir à l'intérieur de ces milieux de vie proximaux de l'enfant.

La théorie de l'attachement développée par le psychiatre britannique John Bowlby (1969), soutenue plus tard par les travaux d'Ainsworth *et al.* (1978), allègue, notamment, que la qualité du lien d'attachement et la base de sécurité que ce lien procure à l'enfant influenceront son développement socioaffectif et cognitif, et ce, pour

---

<sup>7</sup> Ce choix est fait en raison de la prépondérance du microsystème familial dans le développement du jeune enfant et aussi de la persistance de celui-ci au fil du développement ultérieur de l'enfant, notamment au regard de la réussite.

les années à venir. Empruntant des concepts à l'éthologie, à la psychologie cognitive, à la théorie des relations d'objet, Bowlby (1969) met l'accent sur l'aspect qualitatif des schèmes relationnels parent-nourrisson. La dimension considérant l'enfant comme un participant actif au sein du contexte relationnel fait de cette théorie de l'attachement l'une des plus éclairantes pour comprendre les liens interpersonnels qui se créent entre l'enfant et la personne qui s'en occupe.<sup>8</sup> Ainsi, le développement de l'enfant dans une perspective écologique de la théorie de l'attachement nous semble tout indiqué pour mieux expliquer les différents aspects de l'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant, et ce, dès l'entrée à la maternelle.

### 2.3 Le développement de l'enfant dans une perspective écologique de la théorie de l'attachement

Bowlby (1978) parle de l'attachement comme d'un lien affectif durable, constant entre un enfant et son parent principal donneur de soin. Les divers comportements d'attachement de proximité permettront à l'enfant, dans les moments de détresse surtout, d'obtenir sécurité et réconfort de la part de ce parent. Ainsworth (1990) présente ce concept en termes d'un lien durable, caractérisé par la tendance d'un partenaire à rechercher auprès de l'autre la sécurité et le réconfort en période de détresse. Van IJzendoorn *et al.* (1999) font, quant à eux, le lien entre le besoin de proximité de l'enfant avec sa figure principale d'attachement et son besoin d'exploration de l'environnement qui l'entoure. L'attachement s'inscrit donc dans une

---

<sup>8</sup> Les principaux théoriciens psychanalytiques, développementalistes et ceux pour qui le contexte sociohistorico-culturel prend toute son importance (pour n'en nommer que quelques-uns : Freud, Anna Freud, Erikson, Piaget, Bowlby, Ainsworth, Vygotsky, Bronfenbrenner), tous ont profondément influencé, à leur façon, notre compréhension de l'importance des premières expériences relationnelles parent-enfant. Pour tous ces théoriciens, les événements relationnels des premières années sont cruciaux pour le développement de la personnalité durant toute l'existence (Weatherston, 2003).

relation dyadique parent-enfant et met l'accent sur la qualité des interactions entre ces derniers. Le rôle premier de l'élaboration du lien d'attachement en est un de protection (Bowlby, 1978) et ce lien se développe très tôt dans la vie de l'enfant. En ce sens, lorsqu'il se sent effrayé, triste, fatigué ou malade, par exemple, l'enfant doit pouvoir compter sur une personne bienveillante, rassurante qui le soutiendra pour faire face à son stress, à la peine qu'il peut ressentir, à sa douleur, mais également qui l'aidera à mieux comprendre ce qui se passe à l'intérieur de lui, à réguler ses émotions somme toute.

Ainsi, dans une perspective écologique, Bronfenbrenner (1996) soutient qu'une des structures du microsystème qui influence le plus l'efficacité et la qualité des processus proximaux est celle de l'organisation des relations émotives entre les personnes impliquées dans le processus. Le principe de base de l'approche écologique étant la centration sur les interrelations complexes de facteurs personnels et environnementaux, la relation d'attachement se manifeste en effet comme une interrelation de premier plan dans le développement de l'enfant. Cette relation d'attachement est influencée par l'enfant et ses caractéristiques (si c'est un garçon ou une fille, ses traits physiques, son tempérament et sa génétique). Elle l'est également par la figure principale d'attachement et ses particularités (ses traits personnels, ses particularités familiales, sociales, professionnelles, socioéconomiques et ses valeurs). Nous nous concentrons donc sur la dyade parent-enfant tout en étant conscient que d'autres systèmes présents dans l'environnement du parent et de l'enfant influencent, de façon plus ou moins directe, chacun des membres de cette interrelation.

La manière dont le parent répond aux besoins de l'enfant influence fortement le développement des schèmes d'attachement (Bowlby, 1978). Fort de ce premier lien, l'enfant en établit ensuite avec d'autres personnes, comme les autres membres de sa famille immédiate, ses grands-parents, et le personnel éducateur d'un service de garde, par exemple. Donc, tel que mentionné précédemment, ce lien d'attachement servira en partie de modèle de base à toutes les relations intimes et sociales de l'enfant à l'intérieur



de ses microsystèmes. Tout en reconnaissant évidemment la présence d'autres processus proximaux dans le voisinage immédiat, le service de garde qu'il fréquente, et l'école, tous peuvent influencer sur le cours de son développement, mais également sur sa réussite éducative.

Plusieurs hypothèses ont été avancées au cours des dernières années concernant l'organisation interne des différents modèles d'attachement et la hiérarchisation de ceux-ci. Shaver *et al.* (1996) avancent, à propos du réseau de modèles de relations à l'adolescence (relations parent-enfant, relations amicales, relations professeur-élève, etc.) que les modèles relationnels parent-enfant seraient les plus centraux et les plus enracinés du fait de leur primauté et de leur importance dans la vie de l'enfant, durant plusieurs années, et de ce fait, préalablement à 5 ans. Ainsi, l'organisation des relations émotives entre les personnes impliquées dans le processus fait référence aux différents styles d'attachement, aux différents modèles touchant la relation parent-enfant dans le cadre de la théorie de l'attachement. Il se révèle donc important de présenter brièvement les fondements de la relation parent-enfant et ses dimensions afin de favoriser le développement optimal d'une relation d'attachement sécurisé parent-enfant. Par la suite, nous présentons les principales caractéristiques du parent et de l'enfant au regard de chacun des quatre types d'attachement. Aussi, nous énumérons différentes manifestations comportementales dans une classe de maternelle, sans qu'elles soient pour autant totalement spécifiques et associées directement au type d'attachement.

### 2.3.1 Les fondements de la relation parent-enfant

Il existe quatre dimensions essentielles généralement identifiées et associées à la qualité des soins comme faisant partie du processus relatif au développement d'une

relation d'attachement sécurisée (Desjardins *et al.*, 2005). Ces dimensions de la qualité des soins, sans être exclusives, se montrent déterminantes de la qualité de la relation de sécurité qui se construit jour après jour entre le parent et l'enfant. Ainsi, la sensibilité parentale, la proximité tant physique qu'affective, l'engagement et la réciprocité se révèlent être des voies à privilégier pour assurer le développement de la sécurité d'attachement. Desjardins *et al.* (2005) mentionnent que l'enfant se sent aimé, en contrôle et en confiance lorsque le parent fait montre de sensibilité face à ses besoins, c'est-à-dire lorsque le parent détecte, sélectionne et interprète adéquatement les signaux de celui-ci et lorsqu'il y répond promptement. Lorsque le parent peut, par la fréquence et la nature de ses contacts physiques, consoler, apaiser et sécuriser son enfant dans ses moments de détresse, l'enfant ne s'en portera que mieux. L'enfant se sent également en sécurité lorsque son parent adopte une discipline positive, lorsqu'il manifeste sa compréhension de son vécu émotionnel, lorsqu'il l'aide à réguler ses émotions. Finalement, la dimension de la réciprocité, celle de la relation dynamique entre le parent et l'enfant alors qu'il existe un ajustement mutuel entre les deux, se révèle être tout aussi importante. Il pourra alors, fort de ce sentiment de sécurité, aller explorer le monde qui l'entoure, sachant qu'il peut en tout temps retrouver réconfort auprès de sa figure d'attachement. Tous les ingrédients seront alors rassemblés au niveau relationnel pour favoriser un attachement sécurisé et ainsi agir pour soutenir le développement global optimal de l'enfant. Il importe de rappeler que dans cette relation d'attachement, autant les caractéristiques personnelles de l'enfant que celles de la figure principale d'attachement, tel que présenté dans la perspective écologique, viendront teinter les interrelations de cette dyade et les réponses du parent au besoin de proximité et d'exploration de l'enfant.

Nous établissons maintenant brièvement les liens entre les comportements d'attachement de la figure principale et ses incidences possibles sur la thématique qui nous intéresse, soit le comportement de l'enfant en classe et son adaptation psychosociale et scolaire. Ainsworth *et al.* (1978) décrivent trois types d'attachement :

le type sécurisé, insécurisé/évitant ou esquivé et insécurisé/ambivalent. Quelques années plus tard, Main et Solomon (1990) soutiendront la présence d'un autre type, soit le type désorganisé/désorienté. Pour chacun des types d'attachement, nous mentionnons d'abord les principales caractéristiques des comportements du parent principal donneur de soin tel que stipulé dans les différents écrits relatifs à la théorie de l'attachement. Nous faisons de même pour les comportements de l'enfant à la suite de la réponse obtenue de son parent principal donneur de soin par rapport à son besoin de sécurité. Puis finalement, en lien avec les connaissances théoriques sur l'attachement, en lien aussi avec le document « Outil de travail pour les intervenants des milieux scolaires et sociaux » (Lambert, 2009), en lien également avec nos observations d'expérience personnelle à la maternelle, nous présentons des comportements qu'il est possible d'observer dans une classe. Cette liste de comportements se veut ni exhaustive, ni spécifique au type d'attachement y étant associé, tel que mentionné précédemment.

### 2.3.1.1 Le type sécurisé

D'abord, le parent dont l'enfant présente un comportement sécurisé se distingue par sa sensibilité aux signaux de l'enfant, sa disponibilité, ainsi que ses réponses rapides et adaptées à ses besoins. L'enfant sécurisé est facilement consolable en cas de détresse. Il manifeste beaucoup de curiosité et répond avec enthousiasme aux sollicitations de son environnement. Il développe des représentations intériorisées de soi comme un individu compétent et des autres comme étant des personnes fiables sur qui il peut compter (Bowlby, 1978; Noël, 2003). Il démontre un sentiment de confiance envers lui-même et sa figure d'attachement. La relation parent-enfant est basée sur la confiance, la disponibilité et l'équilibre entre le besoin de sécurité et de réconfort qu'un enfant peut ressentir et son besoin d'exploration et d'autonomie.

Somme toute, en classe :

- cet enfant arrive la plupart du temps avec le sourire et avec entrain;
- il porte attention à l'enseignante, soit par un regard, un sourire, un bonjour;
- il est capable d'entrer en relation avec celle-ci;
- il entre rapidement en contact avec les amis; il établit des relations positives avec ces derniers;
- durant la causerie, il parle aisément ou assez facilement de lui, de ses parents, des activités qu'il fait;
- il est un enfant curieux, disponible à l'apprentissage;
- il participe avec plaisir aux différentes activités de groupe, aux ateliers, aux jeux de société;
- il s'engage pleinement dans la tâche, manifeste de la confiance même si celle-ci présente un plus grand défi;
- il démontre beaucoup d'autonomie, mais il peut, au besoin, demander de l'aide à l'enseignante, à un ami;
- il apporte volontiers son soutien à un ami en difficulté;
- il peut exprimer, la plupart du temps, ses sentiments, et ses émotions de façon appropriée.

### 2.3.1.2 Le type insécurisé/évitant ou esquivé

Pour ce qui est du type insécurisé/évitant ou esquivé, le parent est vu comme relativement inaccessible et fermé aux signaux de l'enfant. Il se montre peu disponible à ses états affectifs et minimise l'importance des émotions. Le parent démontre peu de chaleur dans ses relations avec l'enfant; au contraire, il l'ignore ou le rejette souvent. Il sous-estime les besoins d'attachement de son enfant.

L'enfant, quant à lui, manifeste alors de l'évitement physique et affectif envers son parent, mais également envers d'autres personnes significatives tels l'enseignante et les pairs. Il évite donc les interactions et les contacts de proximité avec son parent (Desjardins *et al.*, 2005; Noël, 2003). La distance émotionnelle caractérise la relation parent-enfant. Il restreindrait ainsi l'expression de sa détresse et de ses émotions. L'enfant est valorisé dans son autonomie; il démontre peu de détresse en l'absence de sa figure d'attachement. Il adopte des comportements qui lui font oublier son besoin de proximité et de réassurance. Lors de conflits avec les pairs, il fera souvent montre d'impulsivité et de comportements agressifs ou tout le contraire, il se retirera simplement (Gloger-Tippel *et al.*, 2008). Somme toute, en classe :

- cet enfant démontre beaucoup d'autonomie, pensant qu'il peut s'occuper seul de lui-même et qu'il n'a besoin de personne;
- il évite d'entrer en relation avec l'enseignante;
- il manifeste plusieurs signes d'anxiété : il pose constamment des questions, il veut tout, tout de suite, etc.;
- il est fréquemment impliqué dans les conflits; il est plutôt querelleur, provocateur;
- il est souvent buté et opposant;
- il est colérique;
- il manque d'empathie envers les autres;
- il ne s'engage pas réellement dans la tâche.

### 2.3.1.3 Le type insécurisé/ambivalent

Le parent dont le type d'attachement de l'enfant est insécurisé/ambivalent est décrit comme répondant d'une manière peu efficace aux besoins manifestés par ce dernier.

Le parent est souvent inconsistant et imprévisible à l'égard de celui-ci. Le parent peut être chaleureux, mais il peut aussi avoir des comportements inappropriés et intrusifs.

L'enfant montre alors des comportements conflictuels avec son parent et les autres adultes, une immaturité excessive ou encore de la résistance. Ce modèle d'attachement peut mener à un comportement passif, un comportement de dépendance recherchant exagérément la proximité avec sa figure d'attachement, un comportement avec un sentiment d'impuissance ou un comportement menant à une colère exagérée sans parvenir à des solutions adéquates (Desjardins *et al.*, 2005; Glogel-Tippel *et al.*, 2008). De plus, l'enfant explore peu ou avec difficulté l'environnement. L'ambivalence est souvent représentative de ce type de relation parent-enfant. Somme toute, en classe :

- cet enfant présente souvent beaucoup d'anxiété (par exemple, mâchouille son chandail, suce son pouce, etc.);
- il exprime de façon exagérée son besoin de proximité;
- souvent un enfant colérique;
- la réponse n'est jamais complètement satisfaisante pour répondre à son besoin;
- régulièrement passif devant la tâche;
- il a besoin du soutien constant et de la présence rassurante de l'enseignante;
- il accumule généralement beaucoup de retard au niveau de l'apprentissage.

#### 2.3.1.4 Le type désorganisé/désorienté

Quant au type désorganisé/désorienté, le parent montre des comportements hostiles ou impuissants en présence de l'enfant. Il en résulte de l'imprévisibilité et de l'incohérence. La désorganisation est fondée sur la peur.

L'enfant présente alors des comportements désorientés, souvent caractérisés par des comportements contrôlants et confus. Il présente une perturbation importante des stratégies relationnelles. Il peut se comporter de manière agressive ou, au contraire, dans l'incapacité d'agir. Il est très vulnérable à la maltraitance, il a de la difficulté à maintenir des relations avec les pairs, et il doute constamment de lui. La peur et l'hostilité sont souvent au centre de ce type de relation parent-enfant. Somme toute, en classe :

- cet enfant est plutôt isolé;
- il est peu souriant et facilement irritable;
- il peut manifester beaucoup d'anxiété;
- il a beaucoup de difficulté à faire confiance à son enseignante;
- il suit difficilement les consignes;
- il refuse souvent d'obtempérer, s'oppose fréquemment;
- il est incapable de gérer ses émotions;
- il est souvent impliqué dans les conflits;
- il présente souvent des comportements agressifs envers ses pairs;
- il réussit difficilement à actualiser son potentiel;
- il est souvent passif devant la tâche à accomplir.

## 2.4 De l'attachement aux modèles internes opérants

Si l'on se réfère aux deux méta-analyses suivantes, l'une de van IJzendoorn et Kroonenberg (1988), et l'autre de van IJzendoorn *et al.* (1999), la répartition des enfants, dans la population en général, selon leur type d'attachement, se résume ainsi : 60 à 65 % des enfants présentent une forme d'attachement sécurisé et 35 à 40 % se retrouvent dans la catégorie de type insécurisé ou désorganisé. Rappelons-nous que ces relations, sécurisantes ou insécurisantes, préparent le terrain au fonctionnement

physiologique, aux interprétations affectives et cognitives des expériences sociales et non sociales, à l'acquisition de la signification de soi et des autres dans des situations sociales complexes (Bowlby, 1988; Grossman et Grossman, 2005; Moss *et al.*, 2007). Il faut également se souvenir que la qualité du lien d'attachement influence le développement socioémotionnel et les problèmes de comportement (Greenberg, 1999; Moss *et al.*, 2007). La théorie de l'attachement nous permet de faire le lien entre deux microsystemes dans lesquels évolue l'enfant de 5 ans, soit le microsysteme de la famille et celui de l'école. À la lumière des écrits scientifiques portant sur les processus relationnels parent-enfant et enfant-enfant, il est donc justifié de traiter des difficultés de comportement et de l'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant sous l'angle relationnel de la théorie de l'attachement. Il pourrait en résulter un regard novateur sur l'adaptation psychosociale et scolaire, dès l'entrée à l'école.

Pour ajouter à notre analyse, Bowlby (1978, 1988) allègue que, de cette relation d'attachement, des modèles internes opérants en résulteront, lesquels sont considérés comme « médiateurs » entre la qualité de l'attachement et les capacités d'adaptation psychosociale. Nous traitons de cet aspect dans les prochaines lignes.

Les tenants de la théorie de l'attachement parlent des interactions du nourrisson cherchant apaisement, sécurité auprès de sa figure principale d'attachement. Ils soutiennent qu'au gré de ces interactions constantes, répétées, et durables, s'élabore tout un système qui structure le cerveau du bébé. Ce système organise tout son être, sur tous les plans. Plus les réponses sont appropriées, constantes et prévisibles, plus le nourrisson est susceptible d'être sécurisé et apaisé. Ces interactions favorisent alors le développement des modèles internes opérants d'attachement. Bowlby (1978) définit ces derniers comme étant des représentations mentales, conscientes ou inconscientes, du monde extérieur et de soi, à partir desquelles l'individu perçoit les événements et planifie ses actions. Ils influencent son comportement et ont une incidence sur ses sentiments, son attention, sa mémoire et ses apprentissages (Main *et al.*, 1985). Ces



représentations sont constituées et construites à partir de ce que le bébé intériorise des signaux d'attachement, et des différentes réponses émises par sa figure principale d'attachement. Dubois-Comtois *et al.* (2008) soutiennent que la façon de réagir du bébé est en partie influencée par le genre de prévisions qu'il fait quant à la disponibilité et à la réaction de sa figure principale d'attachement. Ainsi, les comportements de la figure principale d'attachement sont centraux dans le développement de ces modèles. À partir des expériences quotidiennes des soins maternels, d'exploration, de recherche de proximité, l'enfant se construit un modèle de représentations intériorisées de lui, de la figure d'attachement ainsi que de l'environnement. La nouvelle expérience est donc perçue en fonction d'un modèle interne déjà existant. Ainsi, les théoriciens de l'attachement défendent l'idée que la continuité des comportements pourrait s'expliquer par la stabilité de ces modèles.

L'étude de ces modèles a cours depuis plusieurs années déjà. Bretherton et Ridgeway (1990) conçoivent la procédure des histoires d'attachement à compléter. Il s'agit d'explorer, à compter de 3 ans, les représentations mentales des enfants à partir de la production narrative. Cette démarche emprunte évidemment ses assises tant au champ de la psychologie du développement qu'à celui plus précisément de la clinique. Les narratifs élaborés à partir des histoires d'attachement à compléter de Bretherton et Ridgeway (1990) permettent d'évaluer la manière dont les informations relatives à l'attachement sont gérées. Depuis, de nombreuses études s'intéressent aux traces des représentations d'attachement dans les narratifs ou les conversations. Dans l'ensemble, les études tendent à confirmer l'idée que les histoires d'attachement à compléter reflètent bien certains aspects des modèles internes opérants de « soi en relation avec les parents » (Bretherton, 2008). Miljkovitch et Pierrehumbert (2008) concluent qu'avec l'étude des modèles internes opérants, les chercheurs peuvent mieux saisir comment les comportements d'attachement précoces, qui sont d'abord une expérience interpersonnelle, s'intériorisent et se transforment alors en une composante intrapersonnelle.

Le concept des modèles opérants occupe donc une place centrale dans la compréhension des interrelations des divers systèmes qui influent sur le développement de l'enfant dans le cadre de notre recherche en lien avec les difficultés comportementales à la maternelle et les comportements d'attachement. Des résultats de recherche suggèrent que la qualité du lien d'attachement est susceptible d'influencer en partie les dispositions et les habiletés sociales spécifiques à l'enfant (Bowlby, 1978; Grossman et Grossman, 2005; Moss *et al.*, 2007). L'exploration du monde représentationnel de l'enfant aide à la compréhension des liens entre les représentations mentales et certains signes cliniques, comme par exemple, les troubles du comportement intériorisés et extériorisés (Zaouche-Gaudron et Pierrehumbert, 2008). Dans le cadre de notre recherche, nous soutenons que la différence entre une difficulté développementale et un problème clinique tient généralement à des considérations d'intensité et de persistance.

En guise de synthèse, afin de soutenir notre positionnement concernant ce concept et l'adaptation psychosociale et scolaire, nous souhaitons rappeler l'élément central suivant : l'enfant se construit jour après jour, au fil de ses relations avec sa figure principale d'attachement. À partir de celles-ci, il élabore sa perception des relations humaines : son modèle interne opérant. Ses relations d'attachement, qu'elles soient sécurisantes ou insécurisantes, influencent son développement socioémotionnel et les éventuels problèmes de comportement (Moss *et al.*, 2007). Somme toute, notre recension d'écrits scientifiques préalablement cités nous permet de soutenir que le concept des modèles internes opérants, desquels résultent des comportements d'attachement et des schèmes comportementaux, apporte un éclairage quant à l'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant, que celle-ci soit facile, plus ou moins facile ou difficile. Ils se révèlent être des modèles médiateurs entre la qualité de l'attachement vécu et les capacités d'adaptation notamment.

## 2.5 L'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant

Pour une majorité d'enfants qui débutent la maternelle, l'adaptation psychosociale et scolaire se vit de façon positive. Ces enfants présentent des caractéristiques individuelles, familiales, et sociales qui leur permettent de s'intégrer facilement, et adéquatement dans leur nouvel environnement. Mais qu'en est-il exactement de ce concept de l'adaptation, comment le définir? Legendre (2005) parle de l'adaptation en terme général comme d'un ensemble des conduites et des comportements requis pour qu'une personne puisse établir et maintenir des relations les plus harmonieuses possible avec son environnement familial, scolaire et social. Il ajoutera que l'adaptation est un processus dynamique de modifications d'une situation individuelle ou d'un environnement. Pour Lazarus et Folkman (1984), l'adaptation (le coping) relève des efforts cognitifs et comportementaux en vue de gérer des demandes spécifiques de l'environnement. Celles-ci peuvent être évaluées par la personne comme mobilisatrices ou bien présenter de grandes difficultés pouvant même dépasser les capacités de celle-ci. L'adaptation est donc vue comme ce processus constant de mise à l'essai de diverses stratégies afin de composer avec une situation dont l'intention est d'améliorer une condition ou un contexte. Selon ces auteurs, les comportements d'adaptation réfèrent aux comportements qui ont pour but de réduire le stress. Ils soutiennent que les stratégies de coping sont susceptibles d'être influencées par les expériences antérieures, les ressources personnelles de la personne, l'influence familiale qui est encore plus présente durant l'enfance, ainsi que par l'évaluation cognitive de la situation inquiétante. Pour Bronfenbrenner (1979, p. 21), l'adaptation consiste en :

L'accommodation progressive et mutuelle entre un individu en développement et les propriétés changeantes des milieux de vie immédiats de la personne, ce processus étant affecté par les relations entre les divers systèmes et les contextes environnementaux dans lesquels ces systèmes sont enchâssés.<sup>9</sup>

Dans sa recherche d'équilibre avec son environnement, entre les interactions et les interinfluences des divers systèmes, l'enfant adopte des stratégies d'adaptation qui lui sont propres, des stratégies qui répondent à l'état contextuel de son développement, notamment les dimensions relatives à son développement socioaffectif et cognitif (Bronfenbrenner, 1979). Dans cette étude, nous référons à deux dimensions de l'adaptation : la dimension psychosociale (Interagir de façon harmonieuse) et la dimension scolaire, sous l'angle de la relation avec l'enseignante. Comme nous l'avons souligné dans la problématique, l'adaptation psychosociale et scolaire à la maternelle, lorsque difficile, entrave le développement de toutes les capacités de l'enfant et mène à des difficultés, sources de décrochage scolaire.

### 2.5.1 L'adaptation et sa dimension psychosociale

La dimension psychosociale du développement de l'enfant joue un rôle de premier ordre dans son adaptation psychosociale et scolaire. La qualité de la relation qu'il entretiendra avec ses pairs témoignera, du moins en partie, de son adaptation psychosociale et scolaire. La compétence « Interagir de façon harmonieuse » du Programme de Formation de l'École Québécoise, éducation préscolaire (Ministère de

---

<sup>9</sup> Différentes définitions du concept de l'adaptation, en lien avec diverses perspectives théoriques sur la compréhension du comportement humain sous différents angles, se sont développées. Ainsi, par exemple, à la perspective développementale, comportementale, cognitivo-comportementale, une conception de l'adaptation est associée pour chacune des perspectives. Nous avons retenu la définition de Bronfenbrenner (1979), ainsi que celle de Lazarus et Folkman (1984), deux définitions de l'adaptation plus près de notre cadre de référence.

l'Éducation, 2006), met l'accent sur cet aspect du développement global de l'enfant. Ainsi, dans le contexte de la classe de maternelle, ce programme énonce quelques savoirs essentiels à propos de cette compétence sociale : (1) les habiletés sociales, c'est-à-dire les formules de politesse, les attitudes verbales et non verbales (sourire, regarder la personne qui parle), les gestes de coopération (encourager l'autre, offrir son aide), les gestes de participation; (2) les règles de vie (les droits et les devoirs de chacun); (3) la gestion des conflits (explication du problème, compromis, réparation); et (4) les jeux comportant des règles (jeux de société).

Mais que disent certains auteurs de ce concept de l'adaptation psychosociale de l'enfant à la maternelle? Janos et Robinson (1985) décrivent l'adaptation psychosociale comme une habileté à interagir avec l'environnement, à répondre avec enthousiasme aux défis et à maintenir un niveau élevé de satisfaction personnelle (estime de soi) et de persévérance par rapport aux demandes de l'environnement. Tremblay (2001) présente l'adaptation psychosociale comme étant l'équilibre ou la recherche d'équilibre entre le bien-être interne et le bien-être externe dans certaines situations spécifiques. La compétence sociale est considérée, pour Rubin et Rose-Krasnor (1992), comme la capacité à poursuivre des buts personnels dans l'interaction sociale tout en étant en mesure de conserver des relations adéquates avec les autres. À ce propos, nous pouvons convenir que l'équilibre ou la recherche d'équilibre entre le bien-être interne et le bien-être externe, que la capacité à poursuivre des buts personnels dans l'interaction sociale, relèvent bien de compétences intimement liées. On ne peut parler de la dimension psychosociale de l'adaptation et de la compétence « Interagir de façon harmonieuse » sans avoir à l'esprit l'étroite interrelation avec la compétence « Affirmer sa personnalité ». D'ailleurs, tel que nous en avons déjà discuté, ces deux compétences visent le développement global de l'enfant, tout comme les autres compétences du programme d'éducation préscolaire. Bowen *et al.* (2001) diront, quant à eux, en parlant de la compétence sociale, qu'il s'agit de la capacité d'une personne à gérer son comportement, son affect et ses habiletés cognitives pour atteindre les buts sociaux qui

sont positifs pour elle-même et pour les autres. De fait, lorsque nous invoquons l'adaptation psychosociale de l'enfant, la dimension de la cognition sociale devient incontournable. Il s'agit pour l'enfant de comprendre ses propres états mentaux (désirs, émotions, croyances) et ceux des autres également. Il est également fait mention de la capacité d'une personne à effectuer avec succès des tâches sociales, à différents moments de son développement et dans un contexte donné. Cette conception de la compétence sociale se veut intégratrice des différentes composantes du processus de la socialisation, soit les habiletés sociales, la cognition sociale et le développement socioaffectif.

Somme toute, l'adaptation sociale se traduit par la manière dont les enfants communiquent avec l'adulte et leurs pairs, par leur façon de manifester des comportements prosociaux compétents et adaptés à la situation (attention, écoute, empathie...), ainsi que par leur capacité à inhiber des comportements inadaptés socialement, et même hostiles (Crick et Dodge, 1994). Ces derniers diront qu'une mauvaise adaptation sociale réfère souvent à trois indices : le degré d'inacceptation des enfants par leurs pairs (mesuré au moyen de statuts sociométriques), le degré d'agressivité envers ces derniers (bagarres, menaces), et le degré de retrait des enfants (jeu solitaire, isolement).

Les processus d'adaptation sont sollicités chaque fois qu'une situation appelle des conditions nouvelles, ignorées ou tout simplement non familières. Ils ont comme objectif d'adapter les conduites afin de conserver un équilibre des relations entre l'individu et son milieu. Le passage du microsystème de la famille ou du service de garde au microsystème formel du milieu scolaire apportera son lot d'inquiétudes et de situations stressantes pour l'enfant. Il devra dès lors déployer ses ressources personnelles pour favoriser une adaptation positive dans ce nouvel environnement.

### 2.5.2 L'adaptation et sa dimension scolaire

Il est bien reconnu que la qualité des premières expériences scolaires pour les enfants contribue à soutenir ou à fragiliser leur adaptation psychosociale et scolaire et par extension leur réussite éducative. Ces premières expériences sont déterminantes quant aux répercussions à long terme sur leur développement cognitif et social. Entwistle et Alexander (1999) et Ladd (1996) considèrent que l'adaptation scolaire correspond à une étape importante du développement où l'enfant est engagé dans un nouveau système social l'incitant à acquérir les habiletés reliées à la routine de la classe, aux habiletés interpersonnelles, tant avec les pairs qu'avec l'enseignante, et aux habiletés académiques. Pour Thompson et Raikes (2007), l'adaptation scolaire est analysée selon deux approches. Certains la considèrent strictement selon les acquis cognitifs : habiletés à écrire, à lire et à compter. D'autres regardent plutôt le développement social de l'enfant, de sa capacité à entrer en relation avec ses pairs et sa capacité d'autorégulation selon les différentes interactions dans les milieux proximaux de l'enfant. Thompson (2002) énumère les trois sphères de développement qui contribuent à une adaptation scolaire positive : les habiletés intellectuelles, motivationnelles et sociales. Lemétayer et Nader-Grosbois (2012) parlent de l'adaptation scolaire en termes de situations stressantes auxquelles l'enfant devra faire face. Pour certains enfants, le stress scolaire peut être significativement relié aux apprentissages et aux résultats qui en découlent; pour d'autres, le stress est associé aux nouvelles relations interpersonnelles qu'il doit établir avec l'enseignante et avec les autres élèves de la classe. Pianta *et al.* (2008) abordent cette expérience éducative en s'intéressant à la qualité des interactions qui se manifestent dans les classes. Pour évaluer la qualité de ces interactions, ces chercheurs proposent un modèle composé de trois domaines : le soutien émotionnel, l'organisation de la classe et le soutien à l'apprentissage. Cette qualité serait prédictive de la réussite éducative des enfants dès la petite enfance (Hamre *et al.*, 2014) et par extension de leur adaptation à ce milieu. Lorsqu'il est

question du soutien émotionnel, il s'agit des relations chaleureuses et positives autant entre l'enseignante et les enfants, qu'entre les enfants eux-mêmes, créant ainsi un climat pédagogique associé, en partie du moins, à un des mandats de l'éducation préscolaire : faire de la maternelle un rite de passage qui donne le goût à l'école. L'expérience éducative vue par Pianta *et al.* (2008) rapporte également que la qualité de l'organisation de la classe joue un rôle essentiel sur le développement et les apprentissages des enfants en contexte éducatif. Ainsi, la préparation du matériel, la présentation d'activités d'apprentissage significatives qui tiennent compte des besoins et des intérêts des enfants, ces aspects du vécu scolaire sont susceptibles de moduler la réussite éducative. Finalement, le domaine du soutien à l'apprentissage (développement de concepts, qualité de la rétroaction, modelage langagier des enfants) en fait tout autant en jetant les bases de la scolarisation, notamment sur le plan cognitif, tel que véhiculé dans le mandat de l'éducation préscolaire. Les résultats d'une recherche effectuée au Québec (Bouchard *et al.*, 2017) concernant la qualité des interactions en classe de maternelle 4 ans, à mi-temps, fait état que les dimensions « soutien émotionnel » et « organisation de la classe » présentent des niveaux modérés de qualité tandis que ceux reliés au domaine « soutien à l'apprentissage » se situe à un faible niveau. Si l'on se réfère à la qualité des interventions en classe, ce concept est multidimensionnel et les dimensions s'y rattachant sont interreliées, visant toutes l'atteinte du développement du plein potentiel de l'enfant. Dans notre étude, dans le cadre de l'adaptation et de sa dimension scolaire, nous choisissons de nous intéresser tout particulièrement à la relation enseignante-enfant, à la dimension que Pianta *et al.* (2008) nomme le soutien émotionnel, en partie du moins. Nous considérons que les processus relationnels, autant ceux entre les pairs qu'avec l'enseignante, représentent d'importants facteurs prédictifs de la réussite scolaire. Examinons les raisons de ce choix.

Jacques et Deslandres (2002) soutiennent que l'école peut offrir à l'enfant un environnement dans lequel il pourra développer de nouveaux patrons de relations, tant



avec les pairs qu'avec l'enseignante, lesquels peuvent favoriser ou nuire à son adaptation psychosociale et scolaire. Hamre et Pianta (2001) et Pianta et Stuhlman (2004) définissent tout particulièrement la relation avec l'enseignante comme un construit relationnel dynamique entre elle et l'enfant, lequel construit exerce une influence significative sur son adaptation psychosociale et scolaire. Ce construit relationnel peut être teinté par la proximité, déterminée par la chaleur et la communication franche entre l'enseignante et l'enfant (Birch et Ladd, 1997; Pianta et Stuhlman, 2004). Ou bien, il peut être alimenté par des interactions conflictuelles, discordantes, conduisant à des tiraillements entre l'enseignante et l'enfant, à un manque de communication, à des cognitions négatives (Birch et Ladd, 1997; Pianta et Stuhlman, 2004). De la même manière dont s'élabore le développement de l'attachement parent-enfant, comme discuté précédemment, la relation de l'enseignante avec l'enfant est également tributaire des caractéristiques personnelles et familiales de l'enfant autant que celles associées aux facteurs psychologiques et contextuels de cette dernière. O'Connor et McCartney (2007) relèvent que la relation est modérément significative entre les relations parent-enfant et les relations enseignante-enfant, le lien d'attachement parental ne serait pas le seul en cause. Les relations enseignante-enfant peuvent être influencées, atténuées ou renforcées par des caractéristiques de l'enfant ou de l'enseignante. Buyse *et al.* (2011) rapportent que les enfants avec un attachement insécure sont moins à risque de développer des relations conflictuelles avec l'enseignante lorsque celle-ci présente un haut niveau de sensibilité. Par contre, ils soutiennent que les problèmes relationnels avec l'enseignante persistent lorsque cette dernière manifeste peu de sensibilité dans ses relations avec l'enfant. De leur part, Sabol et Pianta (2012) avancent que la qualité de la relation enseignante-enfant n'est pas seulement influencée par l'histoire d'attachement de l'enfant, mais également par le degré de sensibilité de celle-ci. Somme toute, en accord avec la théorie de l'attachement, l'attachement maternel est modérément associé à la qualité de la relation avec l'enseignante dans la petite enfance. Un fait important à noter : à partir du moment où l'enfant vit des expériences non-parentales, les caractéristiques de l'éducatrice ou

de l'enseignante, particulièrement la sensibilité, ont le potentiel de modifier les schèmes relationnels et peuvent même offrir des opportunités uniques de compenser des histoires d'attachement problématiques (Sabol et Pianta, 2012). Pour ajouter à l'élaboration de cette relation, Howes et Hamilton (1992a, 1992b) soulignent un élément important. Ils mentionnent que le parent et l'enseignant ont des rôles différents relatifs à l'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant, mais complémentaires. Pour l'enseignante, la perception qu'elle a de son rôle peut influencer ses comportements sociaux envers les enfants. Ainsi, choisir de nous intéresser tout particulièrement à la relation enseignante-enfant prend tout son sens : l'enseignante exerce une influence significative sur l'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant, et ce, à plusieurs égards, tel qu'élaboré précédemment.

En dernière analyse, il a été maintes fois démontré que la qualité de la relation mère-enfant est corrélée à l'adaptation psychosociale et scolaire (O'Connor et McCartney, 2007; Parent et Saucier, 1999; Pianta *et al.*, 1997; Pianta et Stuhlman, 2004). Le lien entre la qualité relationnelle enseignante-enfant et l'adaptation psychosociale et scolaire est également bien établi (Birch et Ladd, 1997; Curby *et al.*, 2009; O'Connor & McCartney, 2007; Pianta et Stuhlman, 2004). De plus, la qualité de la relation que l'enseignante établit avec l'enfant est liée significativement aux interactions des enfants avec leurs pairs (Doumen *et al.*, 2008; Palermo *et al.*, 2007; Troop-Gordon et Kopp, 2011). Somme toute, l'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant à son nouvel environnement de la classe de maternelle est une étape d'intégration des compétences sociales développées en période préscolaire. Bien qu'elles soient associées à une période différente, la compétence sociale et l'adaptation scolaire sont des concepts intimement liés. La compétence sociale et l'adaptation scolaire contribuent de façon commune et interdépendante au processus du développement social de l'enfant.

## 2.6 Synthèse du cadre de référence et quelques rappels de la problématique

Nous traitons dans notre étude de l'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant dès son entrée dans le système scolaire alors qu'il entreprend la maternelle, que cette adaptation soit facile, plus ou moins facile ou difficile. Nous avons exposé l'importance de l'adaptation psychosociale et scolaire sur la réussite éducative. Les enfants arrivent à la maternelle avec une grande diversité de trajectoires développementales, lesquelles trajectoires sont influencées par les interactions multiples des divers microsystemes qui composent l'environnement immédiat de ceux-ci, mais également par l'ensemble des différents systèmes associés au contexte écologique. Dès son plus jeune âge, l'enfant interagit avec les adultes qui l'entourent dans ses différents milieux de vie. Cette relation s'établira d'abord avec ses parents. De nombreuses recherches soutiennent que l'établissement d'un lien chaleureux et sécurisant, dès ses premières relations sociales, est un facteur de protection essentiel à son sain développement, sur le plan socioaffectif et cognitif notamment (Howes *et al.*, 1994a, 1994b). Des résultats de recherche suggèrent que la qualité du lien d'attachement est susceptible d'influencer en partie les dispositions et les habiletés sociales spécifiques de l'enfant (Bowlby, 1978; Grossman et Grossman, 2005; Moss *et al.*, 2007). Nous soulignons également l'importance, toute aussi capitale, que revêt la création de rapports interpersonnels chaleureux avec, notamment, ses éducateurs et éducatrices dans ses différents milieux de vie (Birch et Ladd, 1997; Pianta, 1997, 1999), notamment avec l'enseignante de maternelle. Nous l'avons fait valoir précédemment, la relation enseignante-enfant est liée de façon significative à l'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant. Ensuite, nous portons notre attention sur les représentations internes et mentales des enfants, ceci afin de mieux saisir, comprendre et interpréter une partie de la réalité sociale et scolaire vécue dans une classe de maternelle. Nous mettons en évidence les liens entre différents facteurs qui font partie intégrante de leur environnement scolaire, telles les relations sociales que l'enfant établit avec ses pairs, la relation qu'il manifeste avec l'enseignante

et son adaptation psychosociale et scolaire. Nous soutenons que les dispositions comportementales précoces que les enfants manifestent à l'école sont antérieures à leur adaptation psychosociale et scolaire dans cet environnement. De cette analyse, la théorie de l'attachement nous semble une voie toute désignée si l'on veut jeter un regard novateur sur l'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant, et ce, dès son entrée à l'école.

Mais également, en lien avec la théorie de l'attachement, notre cadre de référence nous amène à un questionnement avancé par Sabol et Pianta (2012) quant au rôle modérateur de la relation enseignante-enfant en lien avec l'adaptation psychosociale et scolaire pour les enfants ayant notamment un type d'attachement insécurisé, donc plus à risque. Quelques résultats de recherche tentent d'apporter certains éléments de réponse. Par exemple, Buyse *et al.* (2011) allèguent qu'une enseignante avec une dimension de proximité (chaleur) avec l'enfant diminue le risque de comportements agressifs même si celui-ci présente un attachement insécurisé à son parent. Mais la question de la concordance entre ces deux écosystèmes que sont la famille et l'école demeure complexe et se doit d'être explorée attentivement.

À la lumière de notre cadre de référence et de la synthèse présentée ci-dessus, en lien avec l'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant et de ses relations sociales avec les pairs et avec l'enseignante, nous formulons les trois objectifs de recherche suivants ainsi que les hypothèses y étant associées.

## 2.7 Objectifs de recherche

D'abord, la présente étude se propose d'identifier les possibles liens entre l'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant à la maternelle et les relations sociales qu'il

entretient avec les pairs. Nous énonçons ensuite notre deuxième objectif de recherche : identifier les possibles liens entre l'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant à la maternelle et les relations sociales qu'il entretient avec l'enseignante. Nous terminons avec notre troisième objectif : décrire les dispositions comportementales précoces que les enfants manifestent à l'école du fait qu'elles seraient antérieures à leur adaptation psychosociale et scolaire dans cet environnement (Ladd, 2005), et ce, à la lumière de leurs stratégies représentationnelles d'attachement.

## 2.8 Hypothèses de recherche

L'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant joue un rôle clé quant à sa réussite éducative. La compétence de l'enfant à pouvoir manifester des comportements prosociaux compétents et adaptés à la situation favorise son adaptation au tout début de son cheminement scolaire. Appuyée de ces quelques éléments centraux de notre étude, nous formulons ainsi notre première hypothèse de recherche : il existe une relation statistiquement significative entre l'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant à la maternelle et les relations sociales qu'il entretient avec les pairs. Toujours au regard de l'influence déterminante de l'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant sur la réussite éducative, en lien également avec l'importance des premières expériences relationnelles dans le contexte scolaire, nous énonçons notre deuxième hypothèse : il existe une relation statistiquement significative entre l'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant à la maternelle et les relations sociales qu'il entretient avec l'enseignante. Finalement, nous avons démontré dans notre cadre de référence tout l'apport de la théorie de l'attachement en lien avec les représentations internes et mentales des enfants, éclairant ainsi les dispositions comportementales précoces que les enfants manifestent à l'école associées à leur adaptation psychosociale et scolaire dans cet environnement. Notre troisième hypothèse se libelle donc en ces

termes : il existe une relation significative entre les types de représentations d'attachement des enfants et leur adaptation psychosociale et scolaire à la maternelle, au début de leur cheminement scolaire.

Nous avons mis en lumière dans ce chapitre les différents concepts nous conduisant à nos objectifs et hypothèses de recherche : le développement global de l'enfant et l'approche écologique du développement humain, la théorie de l'attachement et ses processus relationnels, les modèles internes opérants, l'adaptation et sa dimension psychosociale et scolaire au regard de compétences du programme d'éducation préscolaire, notamment. Le prochain chapitre nous amène maintenant à traiter de la méthodologie privilégiée dans le cadre de notre étude.

## CHAPITRE III

### MÉTHODOLOGIE

Dans le présent chapitre, nous traitons d'abord du type d'étude qui est privilégié pour répondre à nos trois hypothèses de recherche découlant de nos objectifs. Il sera ensuite question de la population à l'étude et des participants. Nous énonçons après les modalités de recrutement pour les enseignantes et pour les enfants et nous faisons la description de nos échantillons, tant des enseignantes que des enfants. Puis, nous présentons nos instruments de mesure, nous discutons également du déroulement de la cueillette des données. Pour terminer, nous présentons nos plans d'analyse des données : des analyses statistiques descriptives et des analyses descriptives corrélationnelles sont effectuées.

#### 3.1 Type d'étude

Le cadre de référence présenté dans le chapitre précédent nous a permis de formuler nos trois objectifs de recherche relatifs à l'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant dès son entrée à l'école, dans le contexte d'une classe de maternelle. Nous y avons également énoncé les trois hypothèses de recherche que nous souhaitons vérifier.

Plusieurs auteurs cités dans notre problématique et cadre de référence, tels Bowlby, Moss, St-Laurent, Pascuzzo, Vitro, Bretherton et Cassidy, Miljkovitch et Pierrehumbert, entre autres, endossent un paradigme objectivant, où la mesure est

fondamentale. Notre étude est fondée sur l'observation de faits, de comportements et elle implique une démarche organisée et systématique de cueillette de données observables et vérifiables. C'est bien dans cette perspective néopositiviste que nous nous situons. Ainsi, une étude descriptive corrélationnelle qui servira à explorer et à décrire ces relations (Fortin, 2010) est tout à propos pour tester notre première et deuxième hypothèse.

Considérant la petite taille de notre sous-échantillon en lien avec notre troisième hypothèse de recherche, nous traitons donc celle-ci comme une étude de cas. Nous avons recours à des analyses descriptives avec nos données mixtes. Nous n'appliquons aucun test statistique.

### 3.2 Population et participants

Il est d'abord question de la population à l'étude, de la population accessible et, des caractéristiques de nos échantillons. Ainsi, notre population à l'étude (population cible) est composée des enfants de niveau préscolaire, fréquentant la maternelle, dans l'ensemble du Québec. Quant à notre population accessible (Fortin, 2010), elle doit satisfaire aux critères de sélection suivants : des enfants de niveau préscolaire, fréquentant la maternelle régulière 5 ans, dans une des écoles primaires publiques du Québec, francophones, en provenance des commissions scolaires Chemin-du-Roy, des Affluents, des Patriotes, des Portages-de-l'Outaouais. La commission scolaire Chemin-du-Roy a été choisie prioritairement pour sa proximité physique avec la chercheuse de cette étude ainsi que pour les relations professionnelles déjà bien établies avec cette dernière. Quant aux commissions scolaires des Affluents, des Patriotes, des Portages-de-l'Outaouais, ces commissions scolaires ont été retenues pour la disponibilité d'enseignantes volontaires pour participer à cette recherche.



À ce stade de la recherche, il s'avère important de déterminer la taille de notre échantillon. Il faut s'assurer du nombre suffisant de participants pour déceler des relations entre les variables étudiées. Le logiciel G\*Power (Faul *et al.*, 2009) nous permet de calculer la puissance et la taille de l'échantillon pour de nombreux tests statistiques. Cohen (1988) fixe le seuil minimum satisfaisant de l'analyse de puissance à 0,8, ce qui veut dire qu'il y a 80 % de probabilité de découvrir une relation si celle-ci est présente. Les résultats de notre test d'analyse de puissance nous amènent à croire qu'un échantillon de 90 enfants va nous permettre d'observer des différences statistiquement significatives recherchées. Cet échantillon sera réparti en trois groupes, selon les types d'adaptation mentionnés précédemment (facile, plus ou moins facile, difficile).

Nous connaissons maintenant la taille de notre échantillon. Nous savons que c'est par l'intermédiaire des enseignantes que nous allons rejoindre les enfants. Pour répondre aux objectifs et hypothèses fixés par l'étude, les enseignantes doivent sélectionner dans leur groupe classe trois enfants. Nous en discutons plus longuement dans la section « modalités de recrutement pour les enfants ». Par conséquent, 30 enseignantes doivent participer à notre étude. Le recrutement pour notre échantillon se fait donc en deux temps. Nous en faisons état dans les deux prochaines sections : modalités de recrutement pour les enseignantes et modalités de recrutement pour les enfants.

### 3.2.1 Modalités de recrutement pour les enseignantes

D'entrée de jeu, il importe de rappeler que les enseignantes de maternelle constituent, dans le cadre de notre étude, notre principale source d'informations à propos des enfants. Elles sont le véhicule par lequel les données sont recueillies et transmises. Ainsi, la phase première du recrutement des participants passe par la mobilisation d'un

minimum de 30 enseignantes de maternelle, tel que convenu précédemment. Nous optons donc, pour la méthode d'échantillonnage concernant le recrutement des enseignantes de maternelle, pour un échantillonnage non-probabiliste, accidentel (ou par convenance), se définissant par la recherche de volontaires (Fortin, 2010).

Des critères d'inclusion et d'exclusion sont mis de l'avant lorsqu'il s'agit du recrutement des enseignantes. Nous l'avons mentionné, les informations fournies par les enseignantes, consécutives à leurs observations, revêtent une importance capitale. Des auteurs soutiennent que les enseignantes doivent connaître depuis au moins deux mois les enfants afin de répondre le plus justement possible aux différents énoncés des questionnaires sélectionnés (Dumas *et al.*, 1997). De là s'explique le critère d'inclusion suivant, soit celui d'être une enseignante à temps plein ou au minimum, occuper un poste à quatre jours semaine. Les deux critères d'exclusion : être une « remplaçante » depuis moins de deux mois ou être une enseignante à temps partagé.

Le Tableau 3.1 suivant présente un sommaire des caractéristiques prises en compte concernant le recrutement des enseignantes, notre phase 1 de l'échantillonnage. Nous présentons les commissions scolaires faisant partie de notre population accessible, le nombre d'enseignantes impliquées dans notre recherche, ainsi que les critères d'inclusion et d'exclusion.

Tableau 3.1 Phase 1 de l'échantillonnage, ENSEIGNANTES (caractéristiques).

Population accessible	Nombre d'enseignantes	Critère d'inclusion	Critères d'exclusion
CS Chemin-du-Roy	30 enseignantes	Enseignante à temps plein (ou un minimum de quatre jours par semaine)	Enseignante « remplaçante » depuis moins de deux mois
CS des Affluents			Enseignante à temps partagé
CS des Patriotes			
CS des Portages-de-l'Outaouais			
MÉTHODE D'ÉCHANTILLONNAGE NON-PROBABILISTE			
ÉCHANTILLONNAGE ACCIDENTEL (par convenance), formé de volontaires			

### 3.2.1.1 Description de notre échantillon d'enseignantes

Nous avons réparti notre échantillon d'enseignantes selon leurs années d'expérience en enseignement à la maternelle. Même si dans notre étude l'expérience des enseignantes ne fait pas partie des variables pouvant venir influencer l'adaptation psychosociale et scolaire des enfants à la maternelle, nous trouvons tout de même intéressant de connaître cette donnée. Si l'inexpérience des enseignantes était questionnée comme étant un facteur potentiel de risque pour la qualité de la relation enseignante-enfant, nos données préciseraient la situation. Le Tableau 3.2 nous informe à ce propos. Ainsi, près des deux tiers de notre échantillon d'enseignantes ont entre 16 et 20 ans et plus d'expérience en tant qu'enseignantes à la maternelle.

Tableau 3.2 Répartition des enseignantes en termes d'années d'expérience.

	0-5 ans	6-10 ans	11-15 ans	16-20	20 ans et +
Enseignantes	1	6	4	12	7

### 3.2.2 Modalités de recrutement pour les enfants

À propos des modalités pour le recrutement des enfants, précisons en tout premier lieu que celui-ci se fera en deux temps, question de répondre de façon spécifique à nos trois hypothèses de recherche. Concernant nos deux premières hypothèses, chaque enseignante de notre groupe de 30 enseignantes doit sélectionner dans sa classe trois enfants parmi lesquels nous y retrouvons un enfant dont l'adaptation est facile, un dont l'adaptation est plus ou moins facile et un pour qui l'adaptation est manifestement difficile. Des précisions quant à l'opérationnalisation de cette étape du choix des enfants sont apportées dans la section « déroulement de la cueillette des données ». Ainsi, notre échantillon de 90 enfants, échantillon déjà déterminé par les résultats de notre test d'analyse de puissance, convient pour parvenir aux résultats souhaités pour le type d'étude que nous avons choisi.

Des critères d'inclusion et d'exclusion sont également mis de l'avant lorsqu'il s'agit du recrutement des enfants. Notre étude s'adresse aux enfants fréquentant la maternelle 5 ans. Ils répondent ainsi au critère de l'âge d'admissibilité à l'éducation préscolaire fixé par la loi sur l'instruction publique. Le régime pédagogique précise que l'enfant doit avoir 5 ans au 30 septembre. Alors, être âgé de 5 ans au 30 septembre et fréquenter une classe de maternelle sont nos deux critères d'inclusion. Nous indiquons deux critères d'exclusion concernant le recrutement des enfants : les enfants atteints d'un handicap physique ou intellectuel intégrés dans la classe ainsi que les enfants vivant en

famille d'accueil. À ce propos, il faut se rappeler que notre étude s'adresse à la clientèle régulière des enfants de 5 ans fréquentant la maternelle. Ces deux derniers critères d'exclusion ont trait à des catégories d'enfants dont le développement global est affecté, que ce soit au niveau moteur, cognitif, affectif ou social et que cette situation peut influencer dès le départ leur adaptation psychosociale et scolaire.

Le Tableau 3.3 suivant présente un sommaire des caractéristiques prises en compte concernant le recrutement des enfants, notre phase 2 de l'échantillonnage. Nous présentons les commissions scolaires faisant partie de notre population accessible, nous indiquons le nombre total d'enfants parmi lesquels les enseignantes feront la sélection pour la troisième hypothèse et nous y retrouvons les critères d'inclusion et d'exclusion tels que décrits précédemment.

Afin de pouvoir vérifier notre troisième hypothèse de recherche, nous décidons du mode de recrutement suivant. En fait, quinze enfants parmi les 87 enfants<sup>10</sup> volontaires seront sélectionnés au hasard. Cinq enfants, appartenant à chacun des trois groupes d'enfants à l'étude en lien avec leur adaptation psychosociale et scolaire, forment notre population pour la deuxième partie de notre expérimentation. Ce nombre de 15 enfants a été déterminé en fonction de la faisabilité en termes de temps pour mener à bien la présente recherche.<sup>11</sup> Il pourra nous permettre de vérifier l'existence d'une relation significative entre les types de représentations d'attachement des enfants et leur adaptation psychosociale et scolaire à la maternelle, au début de leur cheminement scolaire. Nous en discutons plus amplement dans la section « Instruments de mesure ».

---

<sup>10</sup> Trois parents ont refusé que leur enfant pourrait participer à l'activité des histoires d'attachement à compléter.

<sup>11</sup> Également, en fonction de l'ampleur de la collecte des données dans la présente recherche, le comité de direction a estimé que ce nombre était suffisant.

Tableau 3.3 Phase 2 de l'échantillonnage, ENFANTS (caractéristiques).

Population accessible	Nombre d'enfants	Critère d'inclusion	Critères d'exclusion
CS Chemin-du-Roy	90 enfants	Être âgé de 5 ans au 30 septembre	Les enfants atteints d'un handicap physique ou intellectuel intégrés dans la classe.
CS des Affluents		Fréquenter une classe de maternelle	Les enfants vivant en famille d'accueil.
CS des Patriotes			
CS des Portages-de-l'Outaouais			
RECRUTEMENT FAIT PAR LES ENSEIGNANTES, SELON LEURS OBSERVATIONS			

### 3.2.2.1 Description de nos échantillons d'enfants

Afin de soutenir notre première et notre deuxième hypothèse de recherche, nous avons eu recours à trois questionnaires : PSA, C-TRF, STRS. Comme mentionné précédemment, notre premier échantillon visé par ces questionnaires est composé de 90 enfants fréquentant la maternelle 5 ans. Ils sont âgés entre 5 ans 4 mois et 6 ans 6 mois lors de la passation de nos questionnaires. Cinquante-quatre (54) filles et 36 garçons forment notre échantillon d'enfants. Les enseignantes devaient sélectionner trois enfants dans leur classe au regard de leur adaptation (« *facile* », « *plus ou moins facile* », « *difficile* »). Le Tableau 3.4 suivant fait état de la répartition des enfants pour la partie des questionnaires, en lien avec leur type d'adaptation et le genre de l'enfant, tel que sélectionné par les enseignantes.

Tableau 3.4 Répartition des enfants selon leur type d'adaptation et le genre de l'enfant « Questionnaires ».

Type d'adaptation	Filles	Garçons
Facile	23	7
Plus ou moins facile	24	6
Difficile	7	23
Total	54	36

Concernant notre troisième hypothèse de recherche, soit celle de la relation entre les types de représentations d'attachement des enfants et leur adaptation psychosociale et scolaire à la maternelle, nous avons eu recours à l'instrument suivant : le CCH, cartes pour le complètement d'histoires. Cet échantillon de 15 enfants est formé de 6 filles et de 9 garçons. Ces enfants sont âgés entre 5 ans 6 mois et 6 ans 5 mois. Le Tableau 3.5 fait état de la répartition des enfants en lien avec leur type d'adaptation et le genre de l'enfant.

Deux types d'instruments de mesure sont présentés dans la présente partie. D'abord les instruments de mesure appuyant nos deux premières hypothèses de recherche, puis celui nous permettant de vérifier notre troisième hypothèse. Le Tableau 3.6 veut d'abord rappeler les différents liens entre nos objectifs, nos hypothèses de recherche et les outils sélectionnés.

Tableau 3.5 Répartition des enfants selon leur type d'adaptation et le genre de l'enfant « Histoires d'attachement à compléter ».

Type d'adaptation	Filles	Garçons
Facile	2	3
Plus ou moins facile	3	2
Difficile	1	4
Total	6	9

### 3.3 Instruments de mesure

Avant de présenter les trois questionnaires utilisés pour répondre à nos deux premières hypothèses de recherche : le PSA (Dumas *et al.*, 1997), le STRS (Pianta, 2001) et, le C-TRF, version enseignante (ASEBA, Achenbach et Rescorla, 2000), nous apportons quelques précisions concernant deux des questionnaires : le PSA et le C-TRF. Lorsque nous observons les indicateurs présents dans ces questionnaires, nous constatons que des échelles de base et échelles globales sont présentes dans l'un et dans l'autre des questionnaires, principalement lorsqu'il s'agit des échelles globales des problèmes intériorisés et extériorisés. Ces deux échelles mesurent, chacune à leur façon et en partie du moins, l'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant à son environnement et/ou des problèmes intériorisés ou extériorisés pouvant nuire à cette adaptation. Un fait intéressant est à noter : il existe une corrélation forte et significative entre ces deux échelles globales aux deux questionnaires, soit une corrélation de 0,864\*\* pour les problèmes intériorisés et une corrélation de 0,902\*\* pour les problèmes extériorisés.



Tableau 3.6 Liens entre les objectifs, hypothèses de recherche et les outils sélectionnés.

Objectifs de recherche	Hypothèses de recherche	Outils sélectionnés
Identifier les possibles liens entre l'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant à la maternelle et les relations sociales qu'il entretient avec les pairs.	Il existe une relation statistiquement significative entre l'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant à la maternelle et les relations sociales qu'il entretient avec les pairs.	3 questionnaires : <ul style="list-style-type: none"> <li>• PSA, Profil Socioaffectif (Dumas <i>et al.</i>, 1997)</li> <li>• STRS, Student-Teacher Relationship Scale (Pianta, 2001)</li> </ul>
Identifier les possibles liens entre l'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant à la maternelle et les relations sociales qu'il entretient avec l'enseignante.	Il existe une relation statistiquement significative entre l'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant à la maternelle et les relations sociales qu'il entretient avec l'enseignante.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• C-TRF, Caregiver-Teacher Report Form, version enseignante (ASEBA, Achenbach et Rescorla, 2000)</li> </ul>
Décrire les dispositions comportementales précoces que les enfants manifestent à l'école du fait qu'elles seraient antérieures à leur adaptation psychosociale et scolaire dans cet environnement, et ce, à la lumière de leurs stratégies représentationnelles d'attachement.	Il existe une relation significative entre les types de représentations d'attachement des enfants et leur adaptation psychosociale et scolaire à la maternelle, au début de leur cheminement scolaire.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cinq histoires d'attachement (Bretherton <i>et al.</i>, 1990)</li> </ul>

Il est donc approprié à ce moment-ci d'établir la pertinence d'utiliser ces deux questionnaires qui, à certains égards, peuvent avoir des items qui se ressemblent, mais également, des items qui ajoutent à la compréhension des problèmes intériorisés et extériorisés. D'abord, il est intéressant de porter à notre attention ces quelques observations. À propos des problèmes intériorisés, des items approximativement semblables dans les deux questionnaires, même s'ils sont associés à des échelles de

base différentes, se retrouvent regroupés dans cette même échelle globale. Nous en notons quelques-uns (PSA/C-TRF) : pleure sans raison apparente/est une personne pleurnicheuse; craint, fuit ou évite les situations nouvelles/est perturbé face à des personnes ou des situations nouvelles; anxieux, nerveux (p. ex., se ronge les ongles)/a des gestes nerveux ou des tics, pour ne nommer que ceux-ci. Toutefois, nous observons des complémentarités. Des items au C-TRF, absents au PSA, viennent ajouter à l'inventaire des comportements nous permettant une plus grande compréhension des problèmes intériorisés : boude beaucoup, facilement blessé dans son amour-propre, a un comportement trop jeune pour son âge, semble insensible aux marques d'affection, démontre peu d'affection envers les personnes. Également, l'échelle de base « somatisation » et ses items, moins présents au PSA, donnent une perspective élargie des problèmes intériorisés. Notons également que dans le PSA, l'échelle de base « dépendant » relève spécifiquement de la relation avec l'enseignante alors que quelques items seulement au C-TRF y font référence, ceux-ci étant intégrés soit dans les réactions émotives, soit dans l'échelle « anxieux-dépressif ».

Concernant les problèmes extériorisés au PSA, nous pouvons également y retrouver des correspondances avec le C-TRF, toutes associées à l'échelle de base des « comportements agressifs », comme par exemple : facilement contrarié, frustré/se frustre facilement; crie, élève le ton rapidement/crie beaucoup; frappe, mord, donne des coups de pied aux autres enfants/frappe les autres. Nous remarquons également la présence d'items différents et complémentaires, comme par exemple : l'échelle « résistant » du PSA fait un lien avec l'enseignante et l'échelle « égoïste » ajoute certains éléments dans la relation avec les autres : est préoccupé par ses intérêts et ne reconnaît pas ceux des autres, doit être le premier, refuse de partager ses jouets, rend les activités de jeu compétitives, des items que nous ne retrouvons pas dans le C-TRF. Ce dernier apporte toutefois une échelle importante en lien avec les problèmes extériorisés, soit celle des « problèmes d'attention », items composant une partie de cette échelle de base presque absents au PSA. Nous relevons principalement ces items :

a de la difficulté à se concentrer ou à porter attention de façon soutenue, n'accomplit pas les tâches demandées, agité, ne tient pas en place, items associés à des comportements pouvant nuire à l'adaptation psychosociale et scolaire dans cet environnement de la classe. Conséquemment, l'utilisation de ces deux questionnaires va nous permettre d'optimiser nos relations et analyses. Pour De Singly (2005), la présence de nombreux indicateurs pour évaluer une même dimension de la notion centrale ne cause aucun problème. Et pour cause : considérant les conditions de déroulement de toute enquête et l'imperfection de l'indicateur, aucune question ne peut jamais satisfaire la notion à la perfection. Vient alors le paradoxe de l'approximation (De Singly, 2005) : pour l'écarter, il faut l'additionner.

Nous présentons maintenant, un à un, les trois questionnaires choisis, en identifiant les variables qu'ils nous permettent de mesurer. Ils ont été sélectionnés pour leurs bonnes qualités psychométriques, leur disponibilité en français, cette version ayant été validée à plusieurs reprises, leur complémentarité ainsi que la rapidité et la simplicité de leur passation.

Premier questionnaire à compléter par l'enseignante : le PSA (Dumas *et al.*, 1997) (voir Annexe A). Les variables des relations sociales avec les pairs et avec l'enseignante, celle de l'adaptation psychosociale et scolaire sont mesurées par ce questionnaire. Nous avons discuté de ces variables dans notre cadre de référence, de cette capacité d'une personne à effectuer avec succès des tâches sociales, à différents moments de son développement et dans un contexte donné (culture, entourage, situation) telle que défini par Bowen *et al.* (2001). En ce sens, ce questionnaire standardisé évalue pertinemment les compétences sociales de l'enfant âgé de 2½ ans à 6 ans, ainsi que les difficultés d'adaptation, que celles-ci soient affectives ou comportementales, ces difficultés d'adaptation affectives jouant une influence déterminante dans l'organisation du comportement social (Bowlby, 1980; Fischer *et al.*, 1990). Ce questionnaire a été conçu au Québec afin d'être utilisé principalement avec les jeunes enfants des garderies

(aujourd'hui les CPE), les prématernelles et les maternelles. Il est donc tout désigné pour ajouter à notre compréhension d'une partie de la réalité sociale et scolaire vécue dans une classe de maternelle.

L'enseignante de maternelle, qui connaît l'enfant depuis au moins deux mois, doit répondre à quatre-vingts énoncés décrivant les comportements de celui-ci. Le questionnaire présente une modalité de réponse de type Likert pour estimer la fréquence de ses comportements, allant de *Jamais* à *Toujours*, en six points. Ces énoncés sont partagés en huit échelles de base ainsi réparties : trois définissent « l'expression des émotions » (déprimé-joyeux, anxieux-sécure, irritable-tolérant); trois autres s'intéressent à l'enfant en « interaction avec les pairs » (isolé-intégré, agressif-contrôlé, égoïste-prosocial); et les deux dernières échelles concernent l'enfant en « interaction avec l'adulte non familial » (résistant-coopératif, dépendant-autonome). Les échelles comportent toutes des items positifs (compétence) et des items négatifs (problèmes émotionnels et comportementaux). En plus des résultats pour ces huit échelles, ce questionnaire nous permet également d'obtenir une mesure plus globale de la compétence sociale, des problèmes extériorisés et intériorisés et une échelle d'adaptation générale.

Soulignons qu'un score *T* se situant entre 38 et 62 est considéré dans la norme de la population générale des enfants âgés de 2½ ans à 6 ans. Pour ce qui est des échelles de base mesurant la qualité des interactions avec les pairs, un **score faible** situe l'enfant dans le pôle négatif et signale que l'enfant est plutôt isolé, solitaire et qu'il hésite à s'engager activement et positivement aux différentes activités de groupe. Il présente des comportements agressifs et ne peut apporter de solutions prosociales à ses conflits. Il cherche à imposer sa vision des choses, est égocentrique dans ses relations. **Un score élevé** à ces échelles situe l'enfant dans le pôle positif, c'est-à-dire, que celui-ci est intégré à son groupe de pairs et qu'il est en mesure de gérer une situation de conflit en prenant l'autre en considération. L'enfant devrait donc démontrer une bonne adaptation

psychosociale, une caractéristique évaluée par le biais du PSA, selon trois échelles globales : (1) *les problèmes intériorisés* (donnant un indice sommaire des difficultés affectives au regard d'enfants manifestant notamment de l'anxiété, de la crainte, souvent de l'isolement; des enfants révélant peu d'intérêt pour la plupart des activités, manquant souvent de confiance en eux et de maturité. Ils requièrent fréquemment la présence de l'adulte pour compléter des tâches, mêmes les plus simples. Ils abandonnent régulièrement lorsque cela devient difficile); (2) *les problèmes extériorisés* (fournissant un indice sommaire des difficultés comportementales de l'enfant autant avec les pairs qu'avec l'adulte, des enfants généralement agressifs, destructeurs et intimidants. Ils s'adaptent difficilement aux situations sociales. Ils défient souvent l'autorité des adultes et refusent les compromis. L'enseignante doit assurer une supervision soutenue auprès de ces enfants afin d'éviter des querelles, tiraillements et conflits avec les autres enfants); et (3) *l'adaptation globale* (donnant un indice général du niveau d'adaptation de l'enfant dans le milieu scolaire ou des difficultés par l'expression de problèmes intériorisés et/ou extériorisés).

Vingt minutes suffisent pour remplir le questionnaire. La fidélité et la validité de cet instrument sont largement présentées et démontrées dans le chapitre cinq du manuel francophone qui accompagne l'instrument (Dumas *et al.*, 1997). Ces derniers soutiennent qu'un indice alpha supérieur à 0,70 correspond à une consistance interne satisfaisante pour les différentes échelles. Ils rapportent également que des résultats de plusieurs études pour des échantillons québécois et français vont de 0,79 à 0,91. Quant à la fidélité interjuge et test-retest, les résultats démontrent des corrélations élevées entre 0,70 et 0,91. À partir des résultats recueillis dans des études antérieures pour les différentes échelles, l'instrument permet le calcul de quatre indices additionnels de l'adaptation sociale de l'enfant. Ainsi, les échelles globales du PSA mentionnées précédemment présentent un indice de consistance interne hautement satisfaisant allant de 0,88 à 0,91 (échantillon québécois) à 0,84 à 0,92 (échantillon français). Pour ce qui est de la fidélité interjuge, les indices vont de 0,83 à 0,91, pour les deux échantillons.

Il nous est donc permis d'affirmer que cet instrument mesure de façon fiable ce que nous souhaitons mesurer relativement aux compétences sociales et aux difficultés d'adaptation des enfants âgés de 2½ ans à 6 ans.

Deuxième questionnaire à remplir par l'enseignante : le STRS (Pianta, 2001) (voir Annexe B). Ce questionnaire permet de mesurer la variable des relations sociales avec l'enseignante. Nous l'avons bien établi dans notre cadre de référence, la création de rapports interpersonnels chaleureux avec l'enseignante revêt une importance déterminante sur l'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant à l'école, notamment à la maternelle. À propos de la relation de l'enseignante avec l'enfant, cette variable mesurée par le STRS trouve ses origines conceptuelles dans la théorie de l'attachement de Bowlby (1978) et auprès des nombreuses recherches de Pianta et autres chercheurs (Hamre et Pianta, 2001; Pianta et Stuhlman, 2004). Nous empruntons donc cet angle d'analyse. Plus spécifiquement, trois échelles de la relation enfant-enseignante sont mesurées par cet instrument : l'échelle *Conflit* (12 items) mesure jusqu'à quel degré l'enseignante perçoit sa relation avec un enfant en particulier comme négative ou conflictuelle (p. ex., l'enfant est souvent en colère ou imprévisible, comportements d'opposition ouverts ou passifs, etc.) entraînant chez l'enseignante un sentiment d'incompétence et d'inefficacité; l'échelle *Dépendance* (5 items) apprécie la perception de l'enseignante sur le degré de dépendance d'un enfant en particulier face à l'adulte (p. ex., l'enfant réagit fortement à la séparation d'avec l'enseignante, l'élève requiert de l'aide lorsque cela n'est pas nécessaire, il recherche l'attention de l'adulte constamment, etc.), ce type de comportement témoignant d'un excès de confiance de la part de l'élève ou encore d'une relation de proximité trop investie de part et d'autre; l'échelle *Proximité* (11 items) estime jusqu'à quel degré l'enseignante perçoit l'expérience affective entre elle-même et un enfant en particulier, par le biais de la proximité, la chaleur et une communication ouverte avec ce dernier. Une relation de proximité reflète un goût de la connaissance et de l'acceptation de l'autre. La présence de ce type de relation confirme à l'enseignante que l'enfant la considère comme une

source de soutien fiable et efficace. L'échelle globale *Qualité de la relation* (28 items) représente l'ensemble des scores obtenus pour fournir une vision d'ensemble de la perception par l'enseignante de la relation enfant-enseignante au sujet d'un enfant en particulier. Une relation de qualité supérieure indique une relation ayant peu de conflits, une bonne autonomie et une saine proximité. Une relation de qualité inférieure démontre une relation ayant beaucoup de conflits, une forte dépendance et peu de proximité.

Concernant la fidélité test-retest, les résultats démontrent des corrélations de 0,92 pour la dimension de conflit et de 0,88 pour la dimension de chaleur. La dimension de conflit présente un indice de consistance interne hautement satisfaisant de 0,92 et un indice de 0,86 pour la dimension de chaleur (Pianta, 2001). Le questionnaire utilisé est composé de vingt-huit items avec une échelle de Likert allant de *Ne s'applique pas du tout* à *S'applique tout à fait*, en cinq points. Il s'adresse à des enfants âgés de 4 ans à 8 ans. On évalue à quinze minutes le temps requis pour compléter celui-ci. Aussi, cet instrument de mesure nous permet de vérifier l'existence d'une relation entre l'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant à la maternelle et les relations sociales qu'il entretient avec l'enseignante.

Troisième questionnaire à répondre par l'enseignante : le C-TRF (ASEBA, Achenbach et Rescorla, 2000) (voir Annexe C). Ce questionnaire permet de mesurer les relations entre l'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant et les relations sociales avec les pairs (PSA) et avec l'enseignante (PSA et STRS), sous l'angle spécifique des difficultés comportementales (problèmes intériorisés et extériorisés). Ce questionnaire de cent questions décrivant le comportement de l'enfant de 1½ an à 5 ans offre un moyen standardisé de connaître les comportements de celui-ci selon les observations de l'enseignante. Il présente un inventaire des comportements, attitudes ou réactions indiquant un problème d'adaptation ou de comportement pouvant entraîner un trouble plus grave ou une pathologie si aucune intervention n'est effectuée (DMS 5).

L'enseignante doit répondre aux différents énoncés selon une échelle de type Likert en trois points : *Pas vrai ou ne s'applique pas*, *Un peu ou quelquefois vrai* et *Très vrai ou souvent vrai*. La présence dans ce questionnaire de quelques questions ouvertes, à développement, apporte certains éclairages nous permettant de mieux percevoir les relations. Vingt-cinq minutes sont nécessaires pour remplir le questionnaire. De plus, nous y retrouvons des données sociodémographiques qui nous servent à décrire notre échantillon.

Cet instrument caractérise les comportements de l'enfant selon sept échelles regroupées en deux grands facteurs : un facteur de problèmes intériorisés et un second, celui de problèmes extériorisés. D'abord les échelles de base : retrait social, somatisation, anxiété/dépression, réactivité émotionnelle, toutes associées à l'échelle globale des problèmes intériorisés. Ensuite les échelles des problèmes d'attention et des comportements agressifs, reliées aux problèmes extériorisés. Finalement, une autre échelle : « autres problèmes », laquelle fournit des mesures additionnelles tout en saturant à la fois l'échelle globale des problèmes intériorisés et extériorisés. Les résultats sont normalisés en fonction du sexe. La fidélité test-retest pour les problèmes comportementaux est évaluée à 0,85, la consistance interne, à 0,95, indice fortement satisfaisant.

Nous présentons dans le Tableau 3.7 les principales caractéristiques des questionnaires. Nous identifions les variables à l'étude, le questionnaire y étant associé ainsi que les différentes échelles pour chacun.



Tableau 3.7 Principales caractéristiques des questionnaires.

Variables à l'étude	Questionnaires	Échelles
Relations de l'enfant avec les pairs et avec l'enseignante	Profil Socioaffectif (PSA)	Échelles de base
	Dumas <i>et al.</i> (1997)	<i>Adaptation affective</i>
		1. déprimé/joyeux
		2. anxieux/confiant
Adaptation psychosociale et scolaire	Évaluation des compétences sociales et des difficultés d'adaptation des enfants de 2½ ans à 6 ans	3. irritable/tolérant
		<i>Interactions sociales avec les pairs</i>
		4. isolé/intégré
		5. agressif/contrôlé
		6. égoïste/prosocial
		<i>Interaction sociales avec l'enseignante</i>
		7. résistant/coopératif
		8. dépendant/autonome
		Échelles globales
		1. compétence sociale
		2. problèmes intériorisés
		3. problèmes extériorisés
		4. adaptation générale
Relations de l'enfant avec l'enseignante	Student-Teacher Relationship Scale (STRS)	Échelles de base
	Pianta, R.C. (2001)	1. chaleur (proximité)
		2. conflit
	Échelle de relation entre l'enfant et l'enseignante	3. dépendance
	De 4 ans à 8 ans	Échelle globale
		1. Qualité de la relation

Tableau 3.7 Principales caractéristiques des questionnaires (suite).

Variables à l'étude	Questionnaires	Échelles
Adaptation psychosociale et scolaire	Caregiver-Teacher Report Form (C-TRF)	Échelles de base
		1. réactions émotives
		2. anxiété/dépression
	Version enseignante	3. somatisation
		4. retrait social
	Child Behavior Checklist (CBCL)	5. problèmes de l'attention
		6. comportements délinquants et agressifs
	Liste des comportements pour enfants de 1½ an à 5 ans	Échelles globales
		1. problèmes intériorisés
		2. problèmes extériorisés
		3. total des problèmes (C-TRF Total)

Voilà donc les dispositifs mis en place pour recueillir des données pertinentes afin de mettre en relation nos différentes variables à l'étude dans le cadre de nos deux premières hypothèses de recherche et ainsi nous permettre de les vérifier.

Nous nous intéressons à présent à notre troisième hypothèse de recherche en lien avec les types de représentations d'attachement et l'adaptation psychosociale et scolaire. Ainsi, afin de faire émerger les représentations d'attachement de l'enfant, nous avons recours aux cinq histoires d'attachement à compléter selon les instructions de Bretherton *et al.* (1990) (voir Annexe D). L'enfant est le principal artisan de cette activité; c'est par lui que passe la principale source d'informations. Les thèmes de ces histoires sont censés réveiller le système d'attachement de l'enfant. Concernant l'instrument de mesure pour le codage de ces histoires d'attachement à compléter, nous adoptons la procédure des « Cartes pour le complètement d'histoires », le CCH, élaboré

par Miljkovitch *et al.* (2003). Ces derniers se sont inspirés de plusieurs recherches en lien avec différentes procédures de codage pour les récits de narratifs d'enfants. Pour ne donner qu'un exemple, nous citons celle de Robinson et Mantz-Simmons (2003). Par leur travail de création, Miljkovitch *et al.* (2003) se sont assurés de l'interprétation en termes de stratégies d'attachement de l'ensemble des éléments composant le CCH. Nous croyons donc, à juste titre, que cet instrument de mesure est tout à propos, considérant notre angle d'analyse de la théorie de l'attachement. Nous optons pour ce système qui nous permet de coder les stratégies représentationnelles d'attachement des enfants de 5 ans.

Le matériel de codage comporte 65 cartes (Bretherton *et al.*, 1990) (voir Annexe E). Pour chaque enfant, les cinq histoires sont codées globalement, comme un tout. Le tri des 65 cartes s'effectue en trois temps, précédé à chaque étape du visionnement de l'enregistrement vidéo des cinq histoires. Il sera alors question d'un premier tri, le « tri en 3 piles ». Il s'agit de distribuer toutes ces cartes selon trois étiquettes, en trois piles : la pile « vrai », la pile centrale, « ni vrai, ni faux », et la pile « faux ». Vient ensuite la deuxième étape du tri de cartes, appelé le « tri libre ». La répartition des cartes doit se faire maintenant selon sept étiquettes. Les cartes sous la pile « vrai » doivent être réparties en trois piles : « très vrai », « assez vrai » ou « plutôt vrai que faux ». Les cartes sous la pile « faux » doivent être attribuées maintenant dans une des trois piles aux étiquettes suivantes : « très faux », « assez faux » ou « plutôt faux que vrai ». La dernière étiquette regroupe les cartes « ni faux, ni vrai », une pile se trouvant dans le milieu, entre les six autres piles. À la fin de cette étape, chaque item reçoit un pointage, allant de 7 pour la pile « très vrai » jusqu'à 1 pour la pile « très faux ». On effectue finalement le troisième tri, le « tri forcé ». On ne laisse qu'un nombre prédéterminé de cartes dans chacune des piles, soient les cartes les plus caractéristiques. On complète ensuite la feuille de codage pour chaque item.

Selon les auteurs de cette procédure, on peut distinguer deux types d'indices calculés à partir des codages. D'abord nous observons des indices « Q », représentatifs de la procédure du « tri de cartes » ou du « Q-sort », en anglais, dont l'objectif est de faire ressortir chaque stratégie représentationnelle d'attachement. Le système de codage des histoires d'attachement à compléter et les corrélations avec les quatre prototypes d'attachement (sécurité, inhibition, hyperactivation, désorganisation) qu'il nous est possible d'effectuer avec la présente procédure nous permettent d'évaluer le niveau de ressemblance du type d'attachement de l'enfant par rapport à ces quatre prototypes d'attachement. À propos de ceux-ci, Miljkovitch *et al.* (2003) les ont élaborés à partir des concepts théoriques sur l'attachement et à la lumière des différents résultats et observations de nombreuses recherches, par exemple celles de Shouldice et Stevenson-Hinde (1992), de Slough et Greenberg (1990), de Solomon *et al.* (1995) et celles de Cassidy (1988). Un accord interjuge significatif pour les quatre prototypes est rapporté: 0,94, 0,94, 0,85 et 0,90 respectivement. Les cartes pour le complètement d'histoires (CCH) permet d'évaluer, dès l'âge de 3 ans, les stratégies représentationnelles d'attachement par des mesures de proximité avec ces quatre (4) prototypes du système d'attachement :

- (1) **Le prototype « Sécurité »**, un score élevé (> 45) indique que l'enfant est bien disposé à jouer et ne présente pas de réticence particulière face aux thèmes proposés. Sa production de narratifs se fait aisément et de façon fluide. Il adopte une attitude constructive face aux problèmes à résoudre dans l'histoire. Ce prototype représente environ 69 % de la population de référence (544 enfants âgés en moyenne de 53 mois, composée de 262 garçons et 282 filles, provenant de 5 pays : Suisse, Espagne, Italie, Chili et Belgique).
- (2) **Le prototype « Désorganisation »**, un score élevé (> 65) – sans égard aux autres résultats – indique que l'enfant invente des déroulements pour l'ensemble des histoires qui se traduisent par une perte de contrôle de la situation, avec des fins tragiques ou des personnages sans défense, vulnérables

et seuls. Les narratifs sont désorganisés et incohérents. L'enfant peut également rester silencieux, inhibé et anxieux. Ce prototype réfère à environ 7 % de la population de référence.

- (3) **Le prototype « Désactivation »**, un score élevé permet d'observer une réticence à participer ou à compléter les histoires ou une participation superficielle. Les personnages impliqués dans les narratifs sont sans émotion et n'établissent pas de véritables échanges entre eux. Leurs relations sont décrites selon des stéréotypes familiaux seulement.
- (4) **Le prototype « Hyperactivation »**, un score élevé indique que l'enfant est dans l'impossibilité de réagir de façon constructive aux problèmes présentés dans les narratifs. Il ne peut gérer les émotions que ceux-ci éveillent. Le seul fait de les évoquer peut déclencher un sentiment de colère ou une détresse qui diminue sa capacité à jouer.

Pour ces deux derniers prototypes, deux indicateurs sont à considérer : un indice de sécurité  $< 45$  et un indice de désorganisation  $< 65$ . Pour les sujets présentant ces deux indicateurs, l'une des deux sous-catégories insécurisées (« désactivation ou hyperactivation ») leur est attribuée selon le score le plus élevé des deux. Ces prototypes représentent environ 24 % de la population de référence. Ainsi, après une classification des 65 items (correspondant soit à une description de narratifs ou de comportements de l'enfant), les résultats sont transformés sur une échelle de mesure (score  $T$ ) selon les seuils pour chaque prototype en fonction des différentes catégories de stratégies représentationnelles d'attachement.

Puis, nous y retrouvons un autre type d'indices, celui correspondant aux moyennes des items selon sept échelles : collaboration, représentations de soutien parental, narratif positif, expression d'affects appropriée, réaction à la séparation, distance symbolique, faible compétence narrative. L'analyse des résultats du CCH est effectuée à partir de scores  $T$  et les « résultats souhaités » sont : **un score élevé** à l'échelle *Collaboration*

(22 items démontrant l'attitude de l'enfant durant l'activité, nous éclairant sur sa volonté d'y prendre part et de participer), à l'échelle *Représentations de soutien parental* (14 items laissant à penser que l'enfant a intériorisé un modèle de relation dont les parents sont vus comme sensibles et sécurisants, en plus d'être présentés comme disponibles, protecteurs et source de soutien), à l'échelle *Narratif positif* (9 items indiquant que la tonalité est positive, les figures parentales affectueuses et les enfants joyeux), à l'échelle *Expression d'affects appropriés* (5 items indiquant la capacité de l'enfant à exprimer de façon appropriée ses émotions, lesquelles sont médiatisées par le jeu) et à l'échelle *Distance symbolique* (4 items indiquant que l'enfant se distingue bien des personnages de l'histoire). **Un score faible** à l'échelle *Réaction à la séparation* (5 items donnant un indice au fait que l'enfant joue les personnages comme acceptant la séparation et y fait face) et à celle de *Faible compétence narrative* (6 items nous indiquant que l'enfant complète les histoires avec facilité) est espéré.

Les coefficients de fidélité interjuge pour ces échelles sont : 0,91, 0,84, 0,88, 0,79, 0,87, 0,84 et 0,89. Quant aux coefficients concernant la consistance interne, ils s'établissent ainsi : 0,93, 0,92, 0,82, 0,81, 0,70, 0,62 et 0,80. On note également la présence de trois échelles globales : mentalisation, parentalité, résolution. Nous ne tenons pas compte de ces échelles dans nos analyses, la spécificité des échelles de base répondant mieux à notre objet de recherche. Ces indices, qualifiés de « traditionnels » sont calculés à partir des scores du « tri libre ». Nous tenons à souligner, en terminant, que nous prenons en compte l'âge et le genre de l'enfant lors du codage des histoires d'attachement à compléter. Les auteurs de cette procédure soutiennent qu'à 5 ans, quatre des sept échelles subissent l'influence de l'âge et que cinq échelles sont influencées par le sexe de l'enfant. Nous présentons dans le Tableau 3.8 les principales caractéristiques des histoires d'attachement. Nous identifions la variable à l'étude, la procédure de codage ainsi que les différents indices et échelles de cet instrument.

Tableau 3.8 Principales caractéristiques des histoires d'attachement à compléter

Variable à l'étude	Procédure de codage	Indices et échelles
Les représentations d'attachement	CCH, Cartes pour le complètement d'histoires	Indices Q-scores <ol style="list-style-type: none"> <li>1. sécurité</li> <li>2. désactivation</li> <li>3. hyperactivation</li> <li>4. désorganisation</li> </ol>
	Miljkovitch <i>et al.</i> (2003)	
	Coder les stratégies représentationnelles d'attachement des enfants de 5 ans	Échelles de base <ol style="list-style-type: none"> <li>1. collaboration</li> <li>2. représentation soutien parental</li> <li>3. narratif positif</li> <li>4. expression d'affects appropriée</li> <li>5. réaction à la séparation</li> <li>6. distance symbolique</li> <li>7. faible compétence narrative</li> </ol>

L'ensemble des indices, ceux reliés aux Q-scores et aux échelles, permettent de décrire, en partie du moins, des liens entre les types de représentations d'attachement et leur influence sur l'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant à la maternelle.

Dans la prochaine partie, nous mettons l'accent sur le déroulement de nos deux cueillettes des données : d'abord les questionnaires, ensuite les histoires d'attachement à compléter.

### 3.4 Déroutement de la cueillette des données

Dans un premier temps, les quatre commissions scolaires concernées par la recherche ont été contactées et un document résumant le projet leur a été acheminé (voir Appendice A). Par la suite, une lettre d'invitation à participer à la recherche fut envoyée à chaque enseignante de maternelle de ces quatre commissions scolaires. Une rencontre avec chacune ayant accepté de participer fut ensuite planifiée. Lors de cette rencontre, le projet de recherche a été expliqué, la lettre d'information à l'intention des enseignantes et le formulaire de consentement avec le numéro du certificat d'éthique a été signé (voir Appendice B). Les questionnaires PSA, C-TRF et STRS (voir Annexes A, B et C) et les vignettes (voir Annexe F) ont également été remis. Les enseignantes peuvent alors prendre connaissance de la teneur des questionnaires et attribuer un sens à leurs observations. Elles s'intéresseront aux comportements des enfants, dans diverses situations, dans leur contexte et leur globalité. Il s'agit de l'étape préliminaire à cette cueillette des données pour les enseignantes qui auront à répondre à nos trois questionnaires.

Par la suite, chaque enseignante participant à l'étude doit sélectionner trois enfants dans son groupe classe qui, selon ses observations, représentent le mieux les trois types d'enfants cités précédemment au regard de leur adaptation, soit : une adaptation facile, plus ou moins facile et difficile. Les vignettes remises aux enseignantes servent uniquement de mise en contexte, sous une forme narrative, des principales caractéristiques décrivant trois types d'adaptation psychosociale et scolaire d'enfants présents dans une classe maternelle. Ces vignettes ont toutes d'abord été validées par trois professeurs-chercheurs spécialistes du développement de l'enfant ainsi que par un groupe d'enseignantes à la maternelle et de psychoéducatrices. À la suite de la sélection, l'enseignante communique personnellement avec les parents afin d'obtenir l'autorisation de remplir les questionnaires. Une lettre d'information à l'intention des



parents (consentement substitué) et un formulaire de consentement leur sont alors acheminés (voir Appendice C).

Ces questionnaires sont complétés qu'une seule fois, en classe ou à tout autre endroit jugé pertinent par l'enseignante. L'implication totale en termes de temps pour chaque enseignante est approximativement de trois heures, le temps requis pour répondre aux trois questionnaires pour les trois enfants qu'elle a retenus.

Regardons maintenant le déroulement de la cueillette des données au regard de notre troisième hypothèse de recherche. L'objectif de la procédure des histoires d'attachement à compléter, qui sera filmée en totalité, est de faire en sorte que l'enfant produise un récit narratif à partir d'une mise en contexte. Cinq histoires soutenues par différentes figurines (père, mère, enfants, gardienne) et de petits jouets pour poupées familiers aux enfants (table, chaises, gobelets, pot de jus, ballon, auto) sont présentés à ces derniers (voir Annexe D). La chercheuse amorce l'histoire, fait vivre intensément les composantes émotionnelles de la situation à travers les figurines, et l'enfant doit par la suite poursuivre le récit narratif. Il faut prévoir environ trois minutes par histoire. Cette activité, sous forme ludique, s'insère dans le déroulement quotidien d'une journée, dans la classe, durant la période des jeux libres. Avec entente et selon la planification de l'enseignante, la chercheuse arrive environ une heure à l'avance et sera présentée aux enfants. Elle participe aux activités prévues ou peut animer le récit d'un conte, par exemple. Le moment venu des jeux libres, elle offre à l'enfant qui a été choisi préalablement au hasard selon les modalités de la recherche, de participer à l'activité des histoires d'attachement à compléter. L'activité se tient dans un coin retiré de la classe et bien délimité ou dans un local ou endroit à proximité, de façon à s'assurer que les enfants ne participant pas à l'étude ne se retrouvent sur l'enregistrement vidéo.

Il est important de spécifier que dans la lettre d'information à l'intention des parents (consentement substitué), il est fait mention de la possibilité que l'enfant soit choisi au

hasard pour participer à l'activité des histoires d'attachement à compléter. Sur le formulaire de consentement à signer par les parents, ils doivent signifier leur acceptation concernant cette partie de l'expérimentation. Nous avons donc éliminé du tirage au hasard trois enfants pour lesquels les parents ont refusé.

### 3.5 Plan d'analyse des données

Le traitement des données est défini par le choix de nos outils sélectionnés. Selon qu'il s'agisse de la fonction descriptive ou de la fonction des relations d'association, divers tests statistiques sont priorisés. Nous présentons dans la présente partie le plan d'analyse des données pour nos deux premières hypothèses de recherche : d'abord des analyses statistiques descriptives, ensuite des analyses descriptives corrélationnelles. Nous soumettons par la suite le plan d'analyse concernant notre troisième hypothèse.

#### 3.5.1 Plan d'analyse des données : hypothèse 1 et hypothèse 2

Rappelons nos deux premières hypothèses de recherche : il existe une relation statistiquement significative entre l'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant à la maternelle et les relations sociales qu'il entretient avec les pairs; il existe une relation statistiquement significative entre l'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant à la maternelle et les relations sociales qu'il entretient avec l'enseignante. Ces deux hypothèses sont traitées de la même façon : d'abord par des analyses statistiques descriptives, ensuite par des analyses descriptives corrélationnelles. En ce qui a trait aux analyses statistiques descriptives, celles-ci ont été générées à partir des données brutes recueillies par l'entremise des trois questionnaires. La distribution des données

tient compte de ces modalités : la distribution de fréquence et la mesure de tendance centrale, plus spécifiquement en utilisant la moyenne arithmétique ainsi que des écarts-types. Ces mesures servent à décrire les différents résultats relatifs à nos questionnaires.

Nous souhaitons dans un deuxième temps caractériser les relations entre deux variables simultanément. Pour ce faire, des analyses descriptives corrélationnelles vont nous permettre de mettre en relation les variables à l'étude. Nous établissons les relations entre l'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant à la maternelle et les relations sociales qu'il entretient avec les pairs pour la première hypothèse et les relations qu'il entretient avec l'enseignante pour la deuxième hypothèse. Nous parlons alors d'analyses bivariées dont le coefficient de corrélation nous donne un indice de l'étendue de la relation entre les deux variables. Des corrélations de Pearson sont tout indiquées. À la suite de ces résultats, il nous sera possible de vérifier l'existence d'une relation statistiquement significative entre les variables de nos deux hypothèses.

### 3.5.2 Plan d'analyse des données : hypothèse 3

Rappelons notre troisième hypothèse de recherche : il existe une relation significative entre les types de représentations d'attachement des enfants et leur adaptation psychosociale et scolaire à la maternelle, au début de leur cheminement scolaire. Concernant cette hypothèse, nous avons choisi l'instrument de mesure le CCH associé aux échelles de base et échelles globales au PSA et à l'échelle globale au STRS. Cette hypothèse est traitée par des analyses descriptives avec nos données mixtes.

Tout d'abord, nous tenons à préciser que le codage pour les histoires d'attachement à compléter de cinq enfants choisis au hasard, parmi les quinze enfants ayant participé à

cette partie de la cueillette des données, s'est fait en interjuge. Les indices de l'accord interjuge pour ces enfants sont : 0,78, 0,82, 0,83, 0,87, 0,92.

La première étape de notre plan d'analyse des données, selon les résultats obtenus pour chacun des quinze enfants à la troisième étape de la procédure de codage au CCH, le « tri forcé », est d'établir les coefficients de corrélation entre les scores aux 65 items d'une part et les quatre « prototypes » d'attachement d'autre part. Il s'agit des indices Q (sécurité, inhibition, hyperactivation, désorganisation), lesquels nous permettent de situer l'enfant par rapport aux différents prototypes d'attachement, faisant ainsi ressortir leurs stratégies représentationnelles d'attachement. Des scores *T* selon les seuils pour chaque prototype sont obtenus pour chacun des enfants.

À la deuxième étape, nous établissons les moyennes des scores *T* obtenus aux échelles de base des relations sociales de l'enfant avec ses pairs au PSA: *isolé/intégré*, *agressif/contrôlé et égoïste/prosocial*, et ce, pour chaque type de représentations d'attachement, au regard des enfants composant chacun des sous-groupes. Nous faisons de même pour les échelles globales au PSA : *problèmes intériorisés*, *problèmes extériorisés* et *adaptation générale*.

La troisième étape consiste à porter notre attention sur les relations de l'enfant avec l'enseignante. Ainsi, les moyennes des scores *T* obtenus aux échelles de base au PSA : *résistant/coopératif*, *dépendant/autonome* et à l'échelle globale au STRS *Qualité de la relation*, et ce, pour chaque type de représentations d'attachement, au regard des enfants composant chacun des sous-groupes sont estimées. Nos observations portent aussi sur les moyennes aux échelles globales au PSA : *problèmes intériorisés*, *problèmes extériorisés* et *adaptation générale*.

Finalement, le CCH permet également de mesurer des aspects plus spécifiques du jeu de l'enfant, selon différentes échelles. Nous procédons à des analyses descriptives, en

tenant compte également de la distribution de fréquence et de la mesure de tendance centrale, en utilisant la moyenne arithmétique. Pour chacun des types de représentations d'attachement, au regard des enfants composant ces sous-groupes, nous procédons au calcul des moyennes des scores  $T$  obtenus aux différentes échelles au CCH. L'analyse des moyennes des scores  $T$  nous fournit un éclairage complémentaire et pertinent en lien avec notre troisième hypothèse de recherche.

Dans ce chapitre, il a été question de notre population et participants (échantillonnage), de nos instruments de mesure, du déroulement de la cueillette des données et du plan d'analyse de celles-ci. Le prochain chapitre nous amène à présenter les différents résultats associés à nos différentes analyses descriptives et à nos analyses descriptives corrélationnelles associées à nos hypothèses de recherche.

## CHAPITRE IV

### RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats de nos analyses statistiques descriptives pour nos différents instruments de mesure (PSA, C-TRF, STRS). Puis, nous continuons avec les résultats de nos analyses descriptives corrélationnelles liées à nos deux premières hypothèses de recherche et avec nos résultats pour notre troisième hypothèse. Rappelons que la présente recherche vise à vérifier l'existence d'une relation statistiquement significative entre l'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant à la maternelle et les relations sociales qu'il entretient avec ses pairs et avec l'enseignante. Nous nous intéressons également à la relation qui peut exister entre les types de représentations d'attachement présents chez les enfants et leur adaptation psychosociale et scolaire à la maternelle, au début de leur cheminement scolaire.

#### 4.1 Résultats liés aux analyses statistiques descriptives

Les résultats aux instruments de mesure sont répartis en sous-groupes d'adaptation : sous-groupe « *facile* », sous-groupe « *plus ou moins facile* » et sous-groupe « *difficile* ». Il s'agit d'une catégorisation effectuée selon la perception de l'enseignante considérant des critères prédéterminés à l'aide de vignettes cliniques (voir section Méthodologie). Donc, les résultats sont toujours présentés de la même façon et ce, pour le PSA et le C-TRF : les scores  $T$  obtenus pour chaque échelle de base et échelle globale, pour chacun des sous-groupes d'adaptation ( $n = 30$ ) et pour l'ensemble des enfants ( $N = 90$ ),

en tenant compte de leur genre. Quant aux résultats au STRS, ils sont présentés ainsi : les scores percentile pour chaque échelle de base et à l'échelle globale, pour chacun des sous-groupes d'adaptation ( $n = 30$ ) et pour l'ensemble des enfants ( $N = 90$ ), en tenant compte de leur genre.

#### 4.1.1 Profil Socioaffectif (PSA, Dumas *et al.*, 1997)

Le PSA est un instrument qui vise à évaluer le développement des compétences sociales et l'adaptation générale chez l'enfant de 2½ ans à 6 ans. Il est important de bien comprendre le sens des scores  $T$  concernant les seuils d'interprétation au PSA. Chacune des **échelles de base** est considérée comme une polarité, soit : un score  $T \leq 37$  indique la présence de comportements, attitudes ou réactions correspondant à une polarité négative (p. ex., déprimé), et un score  $T \geq 63$  indique la présence d'attitudes, réactions ou comportements associés à une polarité positive (p. ex., joyeux). Un score  $T$  se situant entre 38 et 62 est considéré dans la norme de la population générale des enfants âgés de 2½ ans à 6 ans. Concernant les **échelles globales**, les seuils cliniques sont interprétés de la même façon pour les échelles de compétence sociale et d'adaptation générale. Cependant, l'examineur doit être attentif concernant les échelles de problèmes intériorisés et extériorisés qui sont inversées, c'est-à-dire, qu'un score  $T \leq 37$  indique la présence de problèmes intériorisés ou extériorisés et qu'un score  $T \geq 63$  indique au contraire l'absence de problèmes intériorisés ou extériorisés. Comme pour les échelles de base, un score  $T$  se situant entre 38 et 62 est considéré dans la norme de la population générale des enfants âgés de 2½ ans à 6 ans. Il faut noter qu'un score  $T$  a une moyenne de 50 et un écart-type de 10. Le Tableau 4.1 présente les scores  $T$  obtenus au PSA pour les trois sous-groupes d'adaptation ( $n = 30$ ) et l'ensemble des enfants ( $N = 90$ ), selon le genre.

Tableau 4.1 Les scores *T* obtenus au Profil Socioaffectif (PSA) pour les trois sous-groupes d'adaptation (*n* = 30) et l'ensemble des enfants (*N* = 90), selon le genre.

	Adaptation facile		Adaptation + ou – facile		Adaptation difficile		Ensemble des enfants	
	G ( <i>n</i> = 7)	F ( <i>n</i> = 23)	G ( <i>n</i> = 6)	F ( <i>n</i> = 24)	G ( <i>n</i> = 23)	F ( <i>n</i> = 7)	G ( <i>n</i> = 36)	F ( <i>n</i> = 54)
Échelles de base								
Déprimé/joyeux	62	60	46	42	41	36	45	48
Anxieux/confiant	61	63	48	40	43	39	46	49
Irritable/tolérant	66	64	53	54	43	44	48	57
Isolé/intégré	61	59	48	43	43	38	46	48
Agressif/contrôlé	67	61	50	52	45	46	49	55
Égoïste/prosocial	66	64	50	53	42	43	48	56
Résistant/coopératif	65	61	51	55	42	45	48	55
Dépendant /autonome	69	62	52	44	45	37	49	49
Échelles globales								
Compétence sociale	≥ 70	67	51	47	42	39	49	54
Problèmes intériorisés	60	60	47	39	42	35	45	47
Problèmes extériorisés	59	60	51	53	43	45	47	54
Adaptation générale	≥ 70	67	50	47	41	36	47	53



Comme le présente le Tableau 4.1, **les résultats généraux obtenus au PSA** montrent que pour l'ensemble des enfants ( $N = 90$ ) selon le genre, les résultats aux différentes échelles de base (8) se situent dans la norme de la population des enfants âgés de 2½ ans à 6 ans, et ce, tant pour les garçons que pour les filles. Il est toutefois intéressant de noter que les résultats des garçons sont légèrement décalés sous la moyenne comparativement aux résultats obtenus par les filles. Il semble donc que les filles soient davantage confiantes, à l'aise avec les pairs, tolérantes, sensibles à autrui, capables de partager et d'humeur plus stable, montrant plaisir et enthousiasme à participer aux activités, manifestant de la coopération, de l'autorégulation, toutes des caractéristiques favorisant l'intégration dans un groupe. Les garçons montrent des résultats légèrement sous la moyenne quant à leur humeur plus changeante, la présence parfois d'anxiété et la tendance à réagir en se retirant du groupe. Ces caractéristiques expliquent les résultats concernant les scores pour l'ensemble des échelles globales. Effectivement, il ressort que les garçons qui constituent l'échantillon demeurent sous la moyenne et présentent même certains comportements intériorisés, alors que les filles obtiennent des résultats légèrement au-dessus de la moyenne de la population des enfants âgés de 2½ ans à 6 ans, sauf pour l'échelle globale des problèmes intériorisés. Il est clair que les filles de l'échantillon possèdent plus de compétences sociales que les garçons, ainsi qu'une meilleure adaptation générale. Malgré ces observations, les résultats généraux obtenus au PSA demeurent à 92 % dans la normalité pour l'ensemble de l'échantillon.

**Les résultats obtenus au PSA par sous-groupes d'adaptation** précisent mieux la perception des enseignantes lors des observations. Le sous-groupe constitué d'enfants perçus par l'enseignante comme ayant une adaptation facile ( $n = 30$ ) ou ayant une bonne adaptation psychosociale et scolaire montrent des résultats fortement au-dessus de la moyenne, et ce, peu importe le genre.

Le sous-groupe constitué d'enfants perçus par l'enseignante comme ayant une adaptation plus ou moins facile ( $n = 30$ ) ou ayant une adaptation psychosociale et

scolaire moins stable selon les situations montrent des résultats qui demeurent dans la norme de la population des enfants de 2½ ans à 6 ans. Toutefois, les résultats obtenus par les filles sont beaucoup plus dispersés comparativement aux résultats obtenus chez les garçons qui se maintiennent autour de la moyenne. Il semble que les résultats généraux obtenus par les garçons présentés précédemment, se retrouvent maintenant chez les filles perçues comme ayant une adaptation plus ou moins facile par les enseignantes. Effectivement, les filles montrent des résultats sous la moyenne quant à leur humeur plus changeante (p. ex., peu d'intérêt, peu motivées), la présence d'anxiété (p. ex., hésitantes, comportements immatures) et de comportements de retrait (p. ex., isolées, refusent de participer, se tiennent à l'écart du groupe), ainsi qu'une dépendance à l'adulte (p. ex., besoin de l'adulte pour fonctionner, soutien constant, recherche d'attention et d'approbation). Ces caractéristiques expliquent les résultats concernant les scores pour l'ensemble des échelles globales où il ressort certains comportements intériorisés pour les filles de ce sous-groupe. Malgré ces observations, tous les résultats demeurent dans la normalité.

Le sous-groupe constitué d'enfants perçus par l'enseignante comme ayant une adaptation difficile ( $n = 30$ ) ou ayant une adaptation psychosociale et scolaire instable montrent des résultats différents selon le genre. Chez les garçons, les résultats se situent entre la moyenne et la zone à risque pour l'ensemble des échelles de base, mais ils demeurent dans la norme de la population de référence. Il en va de même pour chacune des échelles globales. Par contre, chez les filles perçues comme ayant une adaptation *difficile* par l'enseignante, les résultats obtenus montrent des difficultés majeures : une humeur très instable, la présence d'anxiété et de comportements de retrait, ainsi qu'une dépendance excessive à l'adulte. Il s'agit de comportements intériorisés diminuant considérablement la compétence sociale et l'adaptation générale chez un enfant. Un résultat sous le seuil clinique à deux échelles globales indique la présence de difficultés d'adaptation observables et persistantes. Les comportements intériorisés réfèrent à des comportements ou des attitudes qui soutiennent que l'enfant vit de la peur et de

l'angoisse témoignant d'une insécurité importante (p. ex., explore peu l'environnement, comportements évitants, inhibés et inquiétudes, craintes, etc.). Ces comportements peuvent se traduire par un retrait social, une baisse de l'estime de soi, un manque de communication et un sentiment de rejet important. Une faible capacité d'adaptation générale renvoie à une expression des émotions inadéquate ou inexistante, à des interactions inappropriées avec les pairs (p. ex., conflits fréquents, bouderies, crises, retraits, suscitent du rejet, etc.) et à une relation avec l'adulte teintée d'une forte dépendance. Toutefois, il faut demeurer prudent considérant que les enfants de cet âge sont dans une période de développement encore intense et peuvent faire l'expérience de comportements sans interruption pendant un certain temps et rapidement, modifier leur façon de faire, de dire et de ressentir afin de s'adapter à leurs environnements.

#### 4.1.2 Inventaire des comportements des enfants de 1½ an à 5 ans – Version enseignante C-TRF (ASEBA, Achenbach et Rescorla, 2000)

Le C-TRF a été utilisé dans le cadre de cette étude afin de déterminer la présence ou non de difficultés d'adaptation psychosociale et scolaire chez les enfants de l'échantillon et la nature de ces difficultés le cas échéant. Rappelons que le C-TRF permet d'identifier deux types de problèmes, soit : (1) les problèmes intériorisés, c'est-à-dire certains comportements, attitudes ou réactions correspondant à des réactions émotives, de l'anxiété ou un état dépressif, des manifestations somatiques et des comportements de retrait; et (2) les problèmes extériorisés qui correspondent au trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) et les comportements agressifs. L'interprétation des scores *T* obtenus au C-TRF est réalisée à l'aide des seuils cliniques habituels pour les échelles de base (6) et pour les échelles globales (*Problèmes intériorisés*, *Problèmes extériorisés* et total des problèmes, *C-TRF Total*) soit : un score  $T \leq 64$  est considéré dans la norme de la population générale des enfants âgés de 1½ an

à 5 ans. Un score  $T$  entre 65 et 70 montre la présence de certains comportements, attitudes ou réactions à risque, et finalement, un score  $T \geq 71$  confirme la présence de comportements, attitudes ou réactions indiquant un problème d'adaptation ou de comportement pouvant entraîner un trouble plus grave ou une pathologie si aucune intervention n'est effectuée. Il faut noter qu'un score  $T$  a une moyenne de 50.

Le Tableau 4.2 présente les scores  $T$  obtenus au C-TRF pour les trois-groupes d'adaptation ( $n = 30$ ) et l'ensemble de l'échantillon ( $N = 90$ ), selon le genre.

**Les résultats obtenus au C-TRF** montrent que pour l'ensemble de l'échantillon ( $N = 90$ ) selon le genre, les scores  $T$  obtenus aux échelles de base (6) se situent dans la norme de la population des enfants âgés de 1½ an à 5 ans, et ce, tant pour les garçons que pour les filles. Les scores obtenus à l'échelle des problèmes intériorisés indiquent des attitudes, réactions ou comportements de retrait légèrement plus présents chez les garçons. Aussi, les scores obtenus à l'échelle des problèmes extériorisés montrent davantage de troubles de l'attention, ainsi que des attitudes, réactions ou comportements agressifs chez les garçons comparativement aux filles.

**Les résultats obtenus au C-TRF par sous-groupes d'adaptation** précisent davantage la perception des enseignantes lors des observations. Le sous-groupe constitué d'enfants perçus par l'enseignante comme ayant une adaptation « *faciles* » ( $n = 30$ ) ou ayant une bonne adaptation psychosociale et scolaire montrent des résultats autour de 50 (ce qui signifie autour de la moyenne de 50), et ce, peu importe le genre. Seule l'échelle de base des problèmes somatiques est légèrement au-dessus de la moyenne tant pour les garçons que pour les filles. Les enfants constituant ce sous-groupe ne montrent aucun problème d'adaptation ou de comportement.

Tableau 4.2 Les scores *T* obtenus au Caregiver-Teacher Report Form (C-TRF) pour les trois sous-groupes d'adaptation (*n* = 30) et l'ensemble des enfants (*N* = 90), selon le genre.

	Adaptation facile		Adaptation + ou – facile		Adaptation difficile		Ensemble des enfants	
	G ( <i>n</i> = 7)	F ( <i>n</i> = 23)	G ( <i>n</i> = 6)	F ( <i>n</i> = 24)	G ( <i>n</i> = 23)	F ( <i>n</i> = 7)	G ( <i>n</i> = 36)	F ( <i>n</i> = 54)
Échelles de base								
Réactions émotives	51	50	58	61	63	69	60	57
Anxiété/Dépression	52	51	55	63	62	66	59	59
Problèmes somatiques	57	54	53	58	56	66	55	58
Retrait social	49	50	58	60	65	63	62	56
Problèmes d'attention	49	50	62	58	66	65	62	56
Comportements agressifs	50	50	58	54	65	64	61	54
Échelles globales								
Problèmes intériorisés	47	44	57	62	64	69	61	57
Problèmes extériorisés	46	48	59	55	67	65	62	55
C-TRF Total	46	46	60	59	67	67	63	57

Le sous-groupe constitué d'enfants perçus par l'enseignante comme ayant une adaptation plus ou moins facile ( $n = 30$ ) ou ayant une adaptation psychosociale et scolaire moins stable selon les situations montrent des résultats se situant dans la norme de la population des enfants de 1½ an à 5 ans. Toutefois, concernant la présence de problèmes intériorisés, les résultats obtenus par les filles sont supérieurs comparativement aux résultats obtenus chez les garçons. Quant à l'échelle globale des problèmes extériorisés, les garçons présentent davantage de troubles de l'attention, ainsi que des attitudes, réactions ou comportements agressifs. Il est important de noter que ces résultats correspondent aux résultats ressortis au PSA, c'est-à-dire que les filles montrent plus d'attitudes, de réactions ou de comportements intériorisés que les garçons, tels que : humeur plus changeante, réactions émotionnelles plus fréquentes (p. ex., tristesse, pleur, colère), manifestations d'anxiété (p. ex., nervosité, peurs, malaise, s'accrochent à l'adulte), manifestations somatiques (p. ex., maux de ventre, maux de tête, nausées, difficultés digestives) et comportements de retrait (p. ex., réactions immatures, apathiques, refusent de participer, se tiennent à l'écart du groupe, peu de contact avec le regard).

Le sous-groupe constitué d'enfants perçus par l'enseignante comme ayant une adaptation difficile ( $n = 30$ ) ou présentant une adaptation psychosociale et scolaire instable montrent des résultats similaires au sous-groupe précédent, mais avec des scores qui se situent dans la zone à risque, ce qui indique une fréquence et une gravité des attitudes, réactions ou comportements plus importantes chez ces enfants et nettement au-dessus de la moyenne. Les résultats sont identiques au sous-groupe identifié comme ayant une adaptation plus ou moins facile, c'est-à-dire, qu'ils montrent les mêmes différences entre les garçons (problèmes extériorisés plus présents) et les filles (problèmes intériorisés plus présents), mais dans la zone à risque. Il en va de même pour chacune des échelles globales.

#### 4.1.3 Échelle de relation enfant-enseignante- Student-Teacher Relationship Scale (STRS), (Pianta, 2001)

Le STRS est un questionnaire permettant de mesurer la perception d'une enseignante dans sa relation avec un enfant en particulier. Rappelons que trois échelles de base de la relation enfant-enseignante sont mesurées par cet instrument : l'échelle *Conflit* mesurant jusqu'à quel degré l'enseignante perçoit sa relation avec un enfant en particulier comme négative ou conflictuelle; l'échelle *Dépendance* qui apprécie la perception de l'enseignante sur le degré de dépendance d'un enfant en particulier face à l'adulte et l'échelle *Proximité* estimant jusqu'à quel degré l'enseignante perçoit l'expérience affective entre elle-même et un enfant en particulier, par le biais de la proximité, de la chaleur et d'une communication ouverte avec ce dernier. Quant à l'échelle globale *Qualité de la relation*, elle représente l'ensemble des scores obtenus aux trois échelles de base précédemment nommées pour fournir une vision d'ensemble de la perception par l'enseignante de la relation enfant-enseignante au sujet d'un enfant en particulier.

Le STRS possède des normes établies selon une échelle de mesure en percentiles avec une moyenne de 50. La norme de la population générale des enfants âgés de 4 ans à 8 ans se situe entre 25 et 74 pc. En considérant le sens de chaque échelle de base, un score  $\geq 75$  pc pour les échelles de base *Conflit* et *Dépendance* est considéré élevé et dénote un problème. Inversement, pour l'échelle de base *Proximité* et l'échelle de la *Qualité de la relation*, un score élevé est souhaitable ( $\geq 75$  pc).

Le Tableau 4.3 présente les résultats en percentiles obtenus au STRS sur l'ensemble de l'échantillon ( $N = 90$ ) réparti en sous-groupes d'adaptation ( $n = 30$ ), selon le genre. Les résultats sont analysés sur l'ensemble de l'échantillon et ensuite par sous-groupes.

Tableau 4.3 Les percentiles obtenus au Student-Teacher Relationship Scale (STRS) pour les trois sous-groupes d'adaptation ( $n = 30$ ) et l'ensemble des enfants ( $N = 90$ ), selon le genre.

	Adaptation facile		Adaptation + ou – facile		Adaptation difficile		Ensemble des enfants	
	G ( $n = 7$ )	F ( $n = 23$ )	G ( $n = 6$ )	F ( $n = 24$ )	G ( $n = 23$ )	F ( $n = 7$ )	G ( $n = 36$ )	F ( $n = 54$ )
Échelles de base								
Conflit	39	22	61	50	79	81	71	48
Dépendance	33	35	60	69	69	88	61	60
Proximité	74	70	39	37	15	45	24	50
Échelle globale								
Qualité de la relation	76	86	39	42	16	18	26	52



**Les résultats obtenus au STRS** montrent que pour l'ensemble des enfants ( $N = 90$ ), les scores aux différentes échelles de base (3) se situent dans la norme de la population de référence, avec certaines différences entre les garçons et les filles. Effectivement, les scores obtenus montrent que l'échelle globale *Qualité de la relation* fille-enseignante se situe dans la moyenne (52 pc) comparativement à la relation garçon-enseignante qui semble de qualité moindre (26 pc), présentant davantage de conflits (71 pc) et moins de proximité (24 pc).

**Les résultats obtenus au STRS par sous-groupes d'adaptation** expriment davantage la perception des enseignantes lors des observations. Le sous-groupe constitué d'enfants perçus par l'enseignante comme ayant une adaptation facile ( $n = 30$ ) ou ayant une bonne adaptation psychosociale et scolaire montrent des résultats indicateurs d'une qualité de la relation élevée, et ce, peu importe le genre. Les scores à l'échelle *Proximité* sont élevés (70 pc pour les filles; 74 pc pour les garçons), tandis que les scores aux échelles de base *Conflit* (22 pc pour les filles; 39 pc pour les garçons) et *Dépendance* (35 pc pour les filles; 33 pc pour les garçons) sont faibles. Ces résultats expliquent le résultat à la *Qualité de la relation* (86 pc pour les filles; 76 pc pour les garçons), c'est-à-dire qu'en général, les enfants perçus comme ayant une bonne adaptation psychosociale et scolaire ont une relation enfant-enseignante perçue comme positive, chaleureuse et valorisante.

Le sous-groupe constitué d'enfants perçus par l'enseignante comme ayant une adaptation plus ou moins facile ( $n = 30$ ) ou ayant une adaptation psychosociale et scolaire moins stable montrent des résultats se situant dans la norme de la population générale. Les résultats obtenus à l'échelle de base *Dépendance* (69 pc) est au-dessus de la moyenne particulièrement pour les filles. Ces résultats correspondent aux résultats ressortis au PSA et au C-TRF, c'est-à-dire que les filles montrent davantage de comportements de dépendance face à l'enseignante (p. ex., recherche d'attention, besoin d'approbation, besoin de soutien, etc.) que les garçons (60 pc). Pour leur part,

les garçons cotent légèrement au-dessus de la moyenne pour l'échelle de base *Conflit* (61 pc) comparativement aux filles (50 pc).

Le sous-groupe constitué d'enfants perçus par l'enseignante comme ayant une adaptation difficile ( $n = 30$ ) ou ayant une adaptation psychosociale et scolaire instable obtiennent des résultats élevés ou très faibles se situant selon le sens des seuils cliniques dans les zones à risque, ce qui indique une fréquence et une gravité des comportements, attitudes ou réactions dans la relation enfant-enseignante plus importantes chez ces enfants et nettement au-dessus ou en-dessous de la moyenne, et ce, peu importe le genre. Les résultats confirment des différences connues entre les garçons (problèmes extériorisés plus présents) et les filles (problèmes intériorisés plus présents) tout comme l'ont démontré les autres instruments de mesure (PSA et C-TRF). Selon les perceptions des enseignantes, les garçons ayant une adaptation psychosociale et scolaire instable ont davantage de comportements de *Conflit* (79 pc) face à l'autorité (p. ex., se fâche, boude, sournois, manipulateur, jaloux, sentiment d'injustice, etc.) et leur difficulté à « s'entendre » dans la relation enfant-enseignante diminue considérablement les comportements de *Proximité* (15 pc) et la *Qualité de la relation* (16 pc). Selon les perceptions des enseignantes, les filles ayant une adaptation psychosociale et scolaire instable présentent également des comportements de *Conflit* (81 pc) et des comportements de *Dépendance* (88 pc) très importants (p. ex. : réagit fortement à la séparation d'avec son enseignante, requiert de l'aide lorsque cela n'est pas nécessaire, besoin d'approbation constant, exclusivité de la relation, etc.), ce qui réduit également la *Qualité de la relation* enfant-enseignante (18 pc).

Il est important de souligner que ces résultats représentent bien le développement des enfants de cet âge et les différences connues entre les garçons et les filles. Les enfants catégorisés comme ayant une adaptation psychosociale et scolaire instable montrent ni plus ni moins des résultats qui accentuent des comportements faisant partie du développement de l'enfant.

## 4.2 Résultats liés aux analyses descriptives corrélationnelles (hypothèse 1 et 2) et résultats liés à l'hypothèse 3

Les résultats aux analyses descriptives corrélationnelles liés aux deux premières hypothèses de recherche sont d'abord présentés pour l'ensemble des enfants ( $N = 90$ ) et par la suite répartis en sous-groupes d'adaptation : sous-groupe « *facile* », sous-groupe « *plus ou moins facile* » et sous-groupe « *difficile* », ( $n = 30$ ). Les résultats présentés pour la troisième hypothèse sont tous en lien avec les types de représentations d'attachement : sécurité, désactivation, hyperactivation et désorganisation ( $n = 15$ ).

### 4.2.1 L'hypothèse #1

**L'hypothèse #1** a été formulée comme suit : Il existe une relation statistiquement significative entre l'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant à la maternelle et les relations sociales qu'il entretient avec les pairs. Il est important de souligner certaines informations concernant les instruments de mesure sélectionnés pour étudier ces variables. Rappelons que les trois échelles de base au PSA utilisées pour l'évaluation des interactions avec les pairs sont les suivantes : *Isolé/Intégré* (estimant le degré d'intégration dans le groupe de pairs), *Agressif/Contrôlé* (portant sur la capacité de négocier dans une situation de conflit), *Égoïste/Prosocial* (appréciant la capacité de prendre l'autre en considération). Répétons également que les trois échelles globales au C-TRF : *Problèmes intériorisés*, *Problèmes extériorisés* et *C-TRF Total* (Total des problèmes) sont caractéristiques d'une bonne ou moins adaptation psychosociale et scolaire.

---

Donc, pour répondre à l'hypothèse #1, le sens de la relation doit s'exprimer de la façon suivante : un score faible au C-TRF (ce qui indique une bonne adaptation) et un score élevé au PSA (ce qui indique des interactions positives avec les pairs) entraînent des corrélations négatives statistiquement significatives. À l'opposé, un score fort au C-TRF (ce qui indique une mauvaise adaptation) et un score faible au PSA (ce qui indique des interactions négatives avec les pairs), entraînent également des corrélations négatives statistiquement significatives.

---

Le Tableau 4.4 présente les analyses descriptives corrélationnelles effectuées avec les différentes données aux instruments de mesure. Comme prévu, l'ensemble des corrélations sont statistiquement significatives ( $p < 0,01$ ).

Ces résultats confirment l'hypothèse #1 selon laquelle des qualités liées à des interactions positives avec les pairs (une intégration à son groupe de pairs, une autorégulation des émotions, une attitude prosociale et altruiste) sont associées au niveau d'adaptation psychosociale et scolaire à la maternelle que l'enfant manifeste. Il est donc juste de dire qu'il existe une relation statistiquement significative entre l'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant à la maternelle et les relations sociales qu'il entretient avec les pairs.

Tableau 4.4 Les corrélations entre les scores aux échelles de base au PSA constituant les interactions avec les pairs et les scores aux échelles globales au C-TRF (N = 90).

PSA Interactions avec les pairs	C-TRF Problèmes intériorisés	C-TRF Problèmes extériorisés	C-TRF Total
Isolé/intégré	-0,671**	-0,390**	-0,565**
Agressif/contrôlé	-0,487**	-0,864**	-0,802**
Égoïste/prosocial	-0,418**	-0,871**	-0,790**

Note. \*\* $p < 0,01$

Il est maintenant intéressant de décortiquer les résultats en fonction des trois échelles au C-TRF. Il semble que les types d'attitudes, de réactions ou de comportements associés aux problèmes intériorisés sont plus fortement corrélés à l'intégration de l'enfant à un groupe de pairs. Ainsi, nous pouvons observer que plus la corrélation à la l'échelle de base *Isolé/intégré* est élevée, c'est-à-dire plus l'enfant est actif, recherché par ses pairs pour sa participation et sa coopération, moins cet enfant présente de problèmes intériorisés. Les problèmes extériorisés sont, quant à eux, plus fortement corrélés à la gestion des conflits et la capacité à prendre les autres en considération. Effectivement, il est clair que des attitudes, réactions ou comportements plus intériorisés provoquent peu de conflits ouverts avec les pairs ou l'adulte, contrairement aux comportements extériorisés. Les résultats des analyses descriptives corrélationnelles suggèrent que, lorsque l'enfant manifeste une adaptation psychosociale et scolaire difficile, il a aussi tendance à avoir des interactions avec les pairs qui sont teintées de conflits et de peu de sensibilité aux autres. Par exemple, un enfant présentant régulièrement des comportements agressifs (crie, mord, frappe, etc.), un enfant qui se retrouve fréquemment en situation de conflit, centré sur ses propres besoins, imposant sa façon de faire, qui recherche une attention constante, la corrélation avec les problèmes extériorisés est alors forte et significative.

La présente recherche s'intéresse également à trois sous-groupes d'enfants en tenant compte de leur adaptation à la maternelle, que celle-ci soit facile, plus ou moins facile, ou difficile. De façon complémentaire aux résultats obtenus pour notre échantillon total ( $N = 90$ ), nous portons notre attention aux scores obtenus pour chaque sous-groupe ( $n = 30$ ), pour chacune des échelles de base mesurant les interactions avec les pairs au PSA en lien avec les échelles globales au C-TRF. Le Tableau 4.5 présente les résultats des analyses descriptives corrélationnelles effectuées avec les scores obtenus aux échelles de base au PSA et aux échelles globales au C-TRF ( $n = 30$ ), selon les trois sous-groupes d'adaptation. Il importe de rappeler que le sens des corrélations doit s'expliquer ainsi : plus les scores au C-TRF sont faibles (signifiant une adaptation facile) et plus les scores au PSA sont élevés (indiquant des interactions positives avec les pairs), cette relation s'exprime par des corrélations négatives statistiquement significatives.

Nous pouvons faire globalement les mêmes constats que pour notre échantillon global ( $N = 90$ ), c'est-à-dire que les difficultés d'intégration de l'enfant à son groupe de pairs apparaissent davantage par le biais de problèmes intériorisés pour chaque sous-groupe, avec une corrélation plus forte pour les enfants ayant une adaptation plus ou moins facile. Également, nous observons que les corrélations entre les échelles de base *Agressif/contrôlé* et *Égoïste/prosocial* et les problèmes extériorisés sont statistiquement significatives, notamment pour le sous-groupe des enfants identifiés avec une adaptation plus ou moins facile, mais également pour le sous-groupe identifié avec une adaptation difficile. Ainsi, plus un enfant affiche des comportements agressifs ou égoïstes, plus il se retrouve en situation de conflit, plus il obtient un score faible à ces échelles au PSA, et plus le score au C-TRF problèmes extériorisés est élevé, indiquant certaines difficultés d'adaptation psychosociale et scolaire à la maternelle.

Tableau 4.5 Les corrélations entre les scores aux échelles de base au PSA constituant les interactions avec les pairs et les scores aux échelles globales au C-TRF ( $n = 30$ ), selon les trois sous-groupes d'adaptation.

PSA Interactions avec les pairs	C-TRF Problèmes intériorisés	C-TRF Problèmes extériorisés	C-TRF Total
Enfants sous-groupe facile ( $n = 30$ )			
Isolé/intégré	-0,379*	-0,318	-0,424*
Agressif/contrôlé	-0,209	-0,411*	-0,206
Égoïste/prosocial	-0,394*	-0,384*	-0,379*
Enfants sous-groupe $\pm$ facile ( $n = 30$ )			
Isolé/intégré	-0,544**	0,035	-0,309
Agressif/contrôlé	0,241	-0,776**	-0,560**
Égoïste/prosocial	0,214	-0,819**	-0,608**
Enfants sous-groupe difficile ( $n = 30$ )			
Isolé/intégré	-0,457*	0,103	-0,022
Agressif/contrôlé	-0,075	-0,693**	-0,734**
Égoïste/prosocial	0,097	-0,750**	-0,610**

Notes. \* $p < 0,05$ , \*\* $p < 0,01$

#### 4.2.2 L'hypothèse #2

**L'hypothèse #2** a été formulée comme suit : Il existe une relation statistiquement significative entre l'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant à la maternelle et les relations sociales qu'il entretient avec l'enseignante. Concernant les instruments de mesure sélectionnés, rappelons que deux échelles de base du PSA ont été utilisées pour

évaluer les interactions avec l'enseignante : *Résistant/Coopératif* (évaluant la capacité de coopérer avec l'enseignante comme représentante de l'autorité) et *Dépendant/Autonome* (mesurant le degré d'autonomie dans le milieu). Le pôle positif à ces échelles décrit l'enfant comme étant coopératif, négociateur, respectueux de la figure d'autorité et démontrant un sens de l'initiative et de l'autonomie. Le pôle négatif révèle la présence de comportements d'opposition, d'affrontements avec la figure d'autorité, acceptant peu la négociation, et à la fois accompagnés d'un besoin constant de la présence de l'adulte pour fonctionner, d'une recherche soutenue d'attention et d'approbation.

L'instrument de mesure STRS a également été privilégié pour mesurer les interactions de l'enfant avec l'enseignante. Il est important de revenir sur certaines précisions afin de favoriser une bonne compréhension des résultats. Le STRS est constitué de trois échelles de base (*Proximité, Conflit, Dépendance*) et d'une échelle globale (*Qualité de la relation*). L'analyse des résultats au STRS est effectuée à partir d'une échelle de mesure de percentiles. Les « résultats souhaités » sont :

- **un score élevé** à l'échelle *Proximité* (mesurant la perception de l'enseignante de sa relation avec l'enfant par le biais de la proximité, la chaleur et une communication ouverte) et à l'échelle globale *Qualité de la relation*. Un score élevé à ces deux échelles indique que la relation enfant-enseignante est caractérisée par une saine proximité, contribuant ainsi à une relation de qualité supérieure, reflétant peu de conflits et une faible dépendance. L'enseignante se perçoit alors comme efficace et source de soutien pour l'enfant. Inversement, un score faible à ces deux échelles suggère que la relation enfant-enseignante est perçue par cette dernière comme distante et perturbée, occasionnant ainsi une diminution de la qualité globale de la relation;
- **un score faible** aux échelles *Conflit* (échelle nous indiquant que l'enseignante perçoit sa relation avec l'enfant comme négative ou conflictuelle) et *Dépendance* (échelle mesurant le degré par lequel l'enseignante voit l'enfant



comme dépendant d'elle comme enseignante). Un score élevé indique que l'enseignante perçoit la relation enfant-enseignante comme conflictuelle, teintée d'une dépendance excessive et d'un besoin d'aide fréquent. L'enseignante se sent inefficace et épuisée émotionnellement. Un score faible à ces deux échelles de base suggère davantage une perception de la relation enfant-enseignante comme positive, empreinte d'une bonne communication et d'autonomie chez l'enfant. L'enseignante se sent alors plus efficace dans ses interventions auprès de celui-ci.

---

Donc, pour répondre à l'hypothèse #2, le sens des relations doit s'exprimer de cette façon : **un score faible** au C-TRF (ce qui indique une bonne adaptation) et **un score élevé** aux échelles de base *Résistant/Coopératif*, *Dépendant/Autonomie*, *Proximité* et à l'échelle globale *Qualité de la relation* (ce qui indique une relation positive avec l'enseignante) se traduit par des corrélations négatives statistiquement significatives. Aussi, **un score faible** au C-TRF et **un score faible** aux échelles de base *Conflit* et *Dépendance* (ce qui indique une relation non conflictuelle et un bon degré d'autonomie) se révèle par des corrélations positives statistiquement significatives.

---

Le Tableau 4.6 présente les résultats des analyses descriptives corrélationnelles réalisées entre les scores aux échelles de base au PSA, au STRS et à l'échelle globale au STRS constituant les interactions avec l'enseignante et les scores aux échelles globales au C-TRF (N = 90). Ces résultats confirment l'hypothèse # 2 selon laquelle des qualités liées à des interactions positives avec l'enseignante (capacité de coopérer, autonomie, peu de conflits dans la relation) sont significativement corrélées à l'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant à la maternelle. Il est donc juste de dire qu'il existe une relation statistiquement significative entre l'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant à la maternelle et les relations sociales qu'il entretient avec l'enseignante.

Tableau 4.6 Les corrélations entre les scores aux échelles de base au PSA, au STRS et à l'échelle globale au STRS constituant les interactions avec l'enseignante et les scores aux échelles globales au C-TRF (N = 90).

Interactions avec l'enseignante	C-TRF Problèmes intériorisés	C-TRF Problèmes extériorisés	C-TRF Total
PSA résistant/coopératif	-0,412**	-0,885**	-0,794**
PSA dépendant/autonome	-0,758**	-0,461**	-0,671**
STRS Conflit	0,440**	0,818**	0,770**
STRS Dépendance	0,498**	0,379**	0,483**
STRS Proximité	-0,480**	-0,486**	-0,538**
STRS Qualité de la relation	-0,593**	-0,800**	-0,817**

Note. \*\* $p < 0,01$

En observant les corrélations obtenues entre le C-TRF et les deux échelles de base au PSA, il est clair qu'un enfant montrant des comportements de résistance face à la figure d'autorité (opposition, peu de compromis, etc.) a aussi tendance à manifester des problèmes catégorisés comme extériorisés ( $r = -0,885^{**}$ ,  $p < 0,01$ ). De la même façon, un enfant montrant des comportements de dépendance face à la figure d'autorité (besoin de la présence de l'adulte pour fonctionner, recherche l'attention et l'approbation de celui-ci, manifeste des comportements affectifs immatures, etc.) a aussi tendance à manifester des problèmes catégorisés comme intériorisés ( $r = -0,758^{**}$ ,  $p < 0,01$ ). Il est normal de constater de fortes relations entre ces différentes échelles étant donné que les items dans chaque instrument de mesure se recoupent tant dans les problèmes extériorisés qu'intériorisés. Il est aussi possible de constater concernant l'échelle *Conflit*, que plus l'enseignante perçoit sa relation comme conflictuelle avec l'enfant, plus ce dernier manifeste des problèmes extériorisés ( $r = 0,818^{**}$ ,  $p < 0,01$ ).

De même, les corrélations entre l'échelle *Proximité* et *Problèmes intériorisés* ( $r = -0,480^{**}$ ,  $p < 0,01$ ), *Problèmes extériorisés* ( $r = -0,486^{**}$ ,  $p < 0,01$ ) et *C-TRF Total* ( $r = -0,538^{**}$ ,  $p < 0,01$ ) nous démontrent manifestement que l'expérience affective perçue par l'enseignante dans la relation enfant-enseignante par le biais de la proximité, de la chaleur et d'une bonne communication est associée à la présence de problèmes intériorisés et extériorisés et à l'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant.

Concernant les corrélations entre l'échelle *Dépendance* et *Problèmes intériorisés* ( $r = 0,498^{**}$ ,  $p < 0,01$ ), *Problèmes extériorisés* ( $r = 0,379^{**}$ ,  $p < 0,01$ ) et *C-TRF Total* ( $r = 0,483^{**}$ ,  $p < 0,01$ ), nous observons ceci : plus l'enseignante perçoit que l'enfant réagit fortement à la séparation, plus il requiert de l'aide lorsque cela n'est pas nécessaire, il est alors possible d'observer une corrélation plus forte avec les problèmes intériorisés, mais quand même présente avec les problèmes extériorisés et l'échelle globale au C-TRF.

Quant à l'échelle globale au STRS relative à la perception de l'enseignante de la qualité plus globale de sa relation avec l'enfant (une relation chaleureuse marquée de coopération, exempte de conflit, avec une faible dépendance), on peut observer que les corrélations en lien avec les échelles globales au C-TRF, lesquelles sont associées à l'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant, sont fortement significatives. C'est-à-dire qu'une relation enfant-enseignante perçue comme négative par l'enseignante engendre semble-t-il la présence de problèmes intériorisés ( $r = -0,593^{**}$ ,  $p < 0,01$ ), mais surtout, davantage de problèmes extériorisés ( $r = -0,800^{**}$ ,  $p < 0,01$ ) et une adaptation psychosociale et scolaire plus difficile ( $r = -0,817^{**}$ ,  $p < 0,01$ ).

Comme déjà mentionné, la présente recherche s'intéresse également à trois sous-groupes d'enfants selon leur type d'adaptation psychosociale et scolaire perçue par l'enseignante. De façon complémentaire aux résultats obtenus pour notre échantillon

total ( $N = 90$ ), le Tableau 4.7 présente les corrélations effectuées entre les scores aux échelles de base au PSA, au STRS et à l'échelle globale au STRS constituant les interactions avec l'enseignante et les scores aux échelles globales au C-TRF ( $n = 30$ ), selon les trois sous-groupes d'adaptation.

Il est intéressant de souligner que les relations entre les échelles *Résistant/Coopératif* au PSA et *Problèmes extériorisés* au C-TRF sont toutes statistiquement significatives pour chacun des sous-groupes, et en constante progression d'un sous-groupe à l'autre (adaptation facile :  $r = -0,521^{**}$ ,  $p < 0,01$ , adaptation plus ou moins facile :  $r = -0,722^{**}$ ,  $p < 0,01$  et adaptation difficile :  $r = -0,761^{**}$ ,  $p < 0,01$ ). Il semble que plus un enfant démontre certains comportements associés à la résistance (p. ex., comportements d'opposition, accepte peu la négociation ou le compromis, incapable de coopérer avec l'adulte en tant que figure d'autorité, etc.), plus il montre un score élevé à l'échelle des *Problèmes extériorisés* au C-TRF. Une corrélation statistiquement significative apparaît également entre l'échelle *Conflit* au STRS et l'échelle *Problèmes extériorisés* au C-TRF, ce qui renforce le lien entre une relation conflictuelle enfant-enseignante et la présence de problèmes extériorisés chez l'enfant. Tout comme les résultats obtenus avec l'échelle *Résistant/Coopératif* au PSA, l'échelle *Conflit* présente des corrélations dont la magnitude augmente en fonction des différents sous-groupes d'enfants : le sous-groupe avec adaptation facile ( $r = 0,142$ ,  $p < 0,01$ ), le sous-groupe avec adaptation plus ou moins facile ( $r = 0,665^{**}$ ,  $p < 0,01$ ) et le sous-groupe avec adaptation difficile ( $r = 0,752^{**}$ ,  $p < 0,01$ ). La compréhension de ces corrélations nous indique que plus le score est élevé à l'échelle *Conflit*, plus l'adaptation psychosociale et scolaire est difficile pour l'enfant.

Tableau 4.7 Les corrélations entre les scores aux échelles de base au PSA, au STRS et à l'échelle globale au STRS constituant les interactions avec l'enseignante et les scores aux échelles globales au C-TRF ( $n = 30$ ), selon les trois sous-groupes d'adaptation.

Interactions avec l'enseignante	C-TRF Problèmes intériorisés	C-TRF Problèmes extériorisés	C-TRF Total
Enfants sous-groupe facile ( $n = 30$ )			
PSA résistant/coopératif	-0,186	-0,521**	-0,320
PSA dépendant/autonome	-0,297	-0,180	-0,241
STRS Conflit	0,237	0,142	0,197
STRS Dépendance	0,077	0,183	0,100
STRS Proximité	-0,442	-0,347	-0,365*
STRS Qualité de la relation	-0,419*	-0,393*	-0,388*
Enfants sous-groupe $\pm$ facile ( $n = 30$ )			
PSA résistant/coopératif	-0,228	-0,722**	-0,520**
PSA dépendant/autonome	-0,572**	-0,012	-0,318
STRS Conflit	0,024	0,665**	0,664**
STRS Dépendance	0,127	0,203	0,276
STRS Proximité	-0,221	-0,050	-0,127
STRS Qualité de la relation	-0,155	-0,531**	-0,603**
Enfants sous-groupe difficile ( $n = 30$ )			
PSA résistant/coopératif	-0,130	-0,761**	-0,626**
PSA dépendant/autonome	-0,290	-0,158	-0,233
STRS Conflit	0,019	0,752**	0,669**
STRS Dépendance	0,170	0,051	0,046
STRS Proximité	-0,297	-0,412*	-0,434*
STRS Qualité de la relation	-0,199	-0,536**	-0,524**

Notes. \* $p < 0,05$ , \*\* $p < 0,01$

Quant à l'échelle de base *Dépendant/Autonomie* au PSA, on observe que cette échelle est associée aux *Problèmes intériorisés* au C-TRF pour le sous-groupe avec adaptation plus ou moins facile ( $r = -0,572^{**}$ ,  $p < 0,01$ ), mais aucunement avec le sous-groupe avec adaptation difficile.

Concernant maintenant la relation entre l'échelle globale *Qualité de la relation* (STRS) qui réfère à la perception de la qualité de la relation que l'enseignante entretient avec l'enfant (une relation chaleureuse marquée de coopération, exempte de conflit, avec une faible dépendance), en lien avec les échelles globales au C-TRF, on observe des corrélations statistiquement significatives avec l'échelle *Problèmes extériorisés*, à peu près similaire pour le sous-groupe avec adaptation plus ou moins difficile ( $r = -0,531^{**}$ ,  $p < 0,01$ ) et le sous-groupe difficile ( $r = -0,536^{**}$ ,  $p < 0,01$ ). On peut également observer que les corrélations en lien avec l'échelle *C-TRF Total* pour ces deux sous-groupes sont significatives et conséquemment associées à une adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant plutôt difficile.

#### 4.2.3 L'hypothèse #3

**L'hypothèse #3** est formulée comme suit : il existe une relation significative entre les types de représentations d'attachement des enfants et leur adaptation psychosociale et scolaire à la maternelle, au début de leur cheminement scolaire. Cette partie du chapitre « résultats » se veut descriptive, espérant ainsi apporter quelques éclairages concernant l'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant à la maternelle.

Afin de déterminer l'existence de cette relation, nous devons tout d'abord mesurer les stratégies représentationnelles d'attachement des 15 enfants faisant partie de notre échantillon. Par des mesures de proximité avec quatre (4) prototypes du système

d'attachement, les cartes pour le complètement d'histoires (CCH) servent à déterminer à quel prototype chacun des enfants est associé. Rappelons que des mesures de rapprochement avec quatre (4) prototypes du système d'attachement sont rapportées. D'abord, le prototype « Sécurité » (un score  $> 45$ ), le prototype « Désorganisation » (un score  $> 65$ ), le prototype « Désactivation » et « Hyperactivation » (un indice de sécurité  $< 45$  et un indice de désorganisation  $< 65$ ), l'un des deux prototypes est attribué selon le score le plus élevé des deux.

Le Tableau 4.8 présente les scores  $T$  obtenus à la procédure de codage des « Histoires d'attachement à compléter » (CCH), selon les prototypes d'attachement et la perception de l'enseignante ( $n = 15$ ). À la lecture des résultats, les 15 enfants du sous-échantillon se répartissent ainsi : 7 enfants sont associés au prototype d'attachement « Sécurité » (3 garçons, 4 filles), 5 enfants au prototype « Désorganisation » (5 garçons) et 3 enfants au prototype d'attachement « Désactivation » (1 garçon, 2 filles). Aucun enfant n'est identifié au prototype « Hyperactivation ».

Tableau 4.8 Les scores  $T$  obtenus à la procédure de codage des « Histoires d'attachement à compléter » (CCH), selon les prototypes d'attachement et la perception de l'enseignante ( $n = 15$ ).

	Prototypes d'attachement				Perception de l'enseignante
	Sécurité > 45	Désactivation	Hyperactivation	Désorganisation > 65	
001 (M)	45,19	55,76	48,98	46,55	± facile
003 (M)	49,02	55,52	48,98	46,06	facile
005 (M)	52,59	41,60	43,76	64,87	facile
002 (F)	48,76	48,44	54,60	59,49	difficile
004 (F)	58,72	40,38	59,41	48,74	± facile
006 (F)	64,34	37,69	47,78	45,08	facile
007 (F)	64,09	36,96	55,00	46,30	facile
009 (M)	35,23	67,98	50,59	54,85	± facile
008 (F)	38,55	66,02	49,38	50,70	± facile
010 (F)	44,42	58,94	58,21	46,79	± facile
011 (M)	32,42	58,94	74,66	81,48	facile
012 (M)	12,76	85,56	55,80	66,82	difficile
013 (M)	33,95	58,21	67,84	83,67	difficile
014 (M)	35,77	54,87	88,00	74,93	difficile
015 (M)	41,10	49,17	73,46	80,99	difficile

*Note.* Les lettres majuscules entre parenthèses indiquent le sexe de l'enfant, (M) masculin et (F) féminin.



À propos de la perception de l'enseignante dans ce tableau, même si l'analyse des résultats n'est pas en lien avec celle-ci, il est tout de même intéressant de partager ces quelques observations. Nous l'avons déjà souligné, les enseignantes sont la principale source d'informations à propos des enfants. Elles ont dû observer et identifier des enfants dans leur classe qu'elles percevaient soit avec une adaptation facile, plus ou moins facile ou difficile. Les remarques qui suivent et les commentaires des enseignantes nous aident à mieux comprendre cette répartition associée aux prototypes d'attachement. D'abord, nous en arrivons à une prise de décision pour l'enfant 011 (M). Cet enfant est décrit par l'enseignante comme étant un enfant autonome, jovial, curieux, sachant déjà lire, mais en même temps passablement influençable. Celui-ci a vivement réagi en réponse aux histoires d'attachement à compléter. Il a décidé qu'il serait très amusant de jouer en détruisant tout sur son passage. Il a ri tout au long de l'activité et a considéré le jeu comme très amusant. Plusieurs éléments sont à considérer dans cette activité: la destruction, les fins tragiques, la perte de contrôle de la situation, tous étant associés à la désorganisation. L'enfant a choisi délibérément d'interagir de cette façon avec les différents personnages lors de sa production de narratifs tout au long des cinq histoires d'attachement à compléter. Finalement, il terminait toutes les histoires de la même façon en faisant se battre fortement les personnages.

Il a donc été convenu de retirer ce participant des différents résultats, ces derniers pouvant avoir un effet trompeur sur l'ensemble des données considérant le petit échantillon ( $n = 15$ ). Ainsi, il sera noté dans les prochains tableaux la mention : (*sans 011*). Concernant les autres enfants de notre échantillon, en lien avec notre cadre de référence, il serait cohérent de retrouver dans le type d'attachement « Sécurité » les enfants ayant été perçus par l'enseignante avec une adaptation « *facile* » et les enfants ayant été perçus comme ayant une adaptation « *difficile* » dans celui de « Désorganisation ». Les enfants ayant été perçus avec une adaptation « plus ou moins facile » pouvaient, quant à eux, se trouver dans l'une ou l'autre des deux autres catégories. Les résultats nous montrent que quatre enfants ne correspondent pas à la

perception de l'enseignante (27 %), ce qui demeure un résultat acceptable considérant la difficulté de la tâche et le petit échantillon. Il s'agit de deux enfants perçus avec une adaptation « plus ou moins facile » (13 %), souvent difficiles à cerner, un enfant perçu comme présentant une adaptation « facile » (7 %) qui se retrouve dans la catégorie « Désorganisation » et un enfant perçu avec une adaptation « difficile » (7 %) identifié dans le groupe « Sécurité ». Malgré tout, il faut souligner que quatre enfants sur cinq perçus par l'enseignante avec une adaptation « facile » (80 %) se retrouvent dans la catégorie « Sécurité ». Il en va de même pour quatre des cinq enfants identifiés par l'enseignante comme démontrant une adaptation « difficile » (80 %), lesquels se retrouvent dans le prototype « Désorganisation ». Parmi les quatre enfants dont la perception de l'enseignante ne correspond pas avec le prototype d'attachement anticipé, deux d'entre eux (40 %) se retrouvent dans le prototype « Sécurité », dont l'enfant 001 (M). Il se situe à la limite du score « Sécurité » et dans la zone « Désactivation ». Quant à l'enfant 004 (F), elle est décrite par l'enseignante comme une enfant très timide, solitaire et peu concentrée lors des histoires, une enfant difficile à saisir et à classer dans une catégorie spécifique. Concernant l'enfant 002 (F) classée par l'enseignante comme présentant une adaptation « difficile » et se retrouvant dans le prototype « Sécurité », cette dernière émet un commentaire pouvant expliquer la raison pour laquelle elle a considéré cette enfant avec une adaptation difficile : *« Elle dit souvent s'ennuyer de ses parents. Elle anticipe et pleure car elle pense qu'elle ne verra pas son parent après l'école »*. L'enseignante souligne que cette enfant lui demande beaucoup d'énergie pour la rassurer, jour après jour, même après huit mois de fréquentation de la maternelle.

Une fois l'association avec le prototype de représentations d'attachement de chaque enfant établi à l'aide du CCH, il est possible d'examiner les résultats moyens relatifs aux différentes composantes de l'adaptation psychosociale et scolaire des enfants selon leur type de représentations d'attachement : d'abord les relations sociales avec les pairs. Souvenons-nous que les échelles de base *isolé/intégré*, *agressif/contrôlé* et

*égoïste/prosocial* au PSA servent à mesurer la qualité des interactions sociales de l'enfant avec les pairs et qu'un score *T* se situant entre 38 et 62 est considéré dans la norme de la population générale des enfants âgés de 2½ ans à 6 ans. L'enfant devrait donc démontrer une bonne adaptation psychosociale, une caractéristique évaluée par le biais du PSA, selon trois échelles globales : les *Problèmes intériorisés*, les *Problèmes extériorisés* et l'*Adaptation générale*, donnant un indice général du niveau d'adaptation de l'enfant dans le milieu scolaire ou des difficultés par l'expression de problèmes intériorisés et/ou extériorisés.

Le Tableau 4.9 présente les scores *T* obtenus au PSA aux échelles de base constituant les relations avec les pairs, aux échelles globales des *Problèmes intériorisés*, des *Problèmes extériorisés* et à l'*Adaptation générale* relativement à l'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant à la maternelle, selon le genre et le type de représentations d'attachement ( $n = 15$ ), par sous-groupes.

L'analyse des moyennes des scores *T* obtenues au PSA selon les types de représentations d'attachement apporte des observations intéressantes. Dans un premier temps, 90 % des enfants obtiennent des résultats dans la norme de la population générale des enfants âgés de 2½ ans à 6 ans, dont 67 % se situant dans la moyenne. Parmi ceux qui restent, 8 % obtiennent des résultats supérieurs à la norme, tandis que 17 % se retrouvent à risque de développer des difficultés d'adaptation psychosociale et scolaire se retrouvant à la limite de la zone de la norme. Seulement 2 % montrent des difficultés importantes quant à l'isolement et une faible intégration sociale, se reflétant à l'intérieur de problèmes intériorisés.

Tableau 4.9 Les scores *T* obtenus au Profil Socioaffectif (PSA) aux échelles de base constituant les relations avec les pairs, aux échelles globales des problèmes intériorisés et extériorisés et à l'adaptation générale, selon le genre et le type de représentations d'attachement ( $n = 15$ ), par sous-groupes.

Type de représentations d'attachement	Échelles de base PSA – Relations avec les pairs									Échelles globales PSA								
	Isolé/intégré			Agressif/contrôlé			Égoïste/prosocial			Problèmes intériorisés			Problèmes extériorisés			Adaptation générale		
	G	F	Total	G	F	Total	G	F	Total	G	F	Total	G	F	Total	G	F	Total
Sécurité	59	42	49	≥ 70	56	62	≥ 70	53	60	57	44	49	66	56	60	67	50	57
Désactivation	55	36	42	47	56	53	41	56	51	55	33	40	44	61	55	50	46	47
Désorganisation (sans 011)	44	–	44	39	–	39	41	–	41	39	–	39	38	–	38	38	–	38

Il est clair que les enfants constituant **le groupe *Sécurité*** montrent davantage de compétences sociales, une bonne intégration à leur groupe de pairs, ils cherchent davantage des solutions prosociales pour régler les conflits et ils agissent avec considération à l'égard des autres. Ainsi, ces enfants peuvent s'adapter aisément à leur environnement et ne présentent pas de problèmes intériorisés ou extériorisés importants. Il est important de noter que, quoique nos résultats ne sont pas statistiquement significatifs, ils suggèrent que les garçons de notre échantillon ont tendance à manifester une qualité d'adaptation supérieure aux filles, et ce, sur certains aspects où ils ont habituellement « mauvaise réputation » comme l'autorégulation et la socialisation. Un autre fait à souligner : les filles de notre échantillon, même sécurées, ont tendance à être plus isolées, plus solitaires. Elles semblent être un peu plus anxieuses, plus craintives et recherchent davantage la présence de l'adulte que les garçons.

Les enfants constituant **le groupe *Désactivation*** sont peu nombreux (3 enfants), les résultats obtenus par les filles montrent des difficultés d'intégration sociale, elles sont plutôt isolées, solitaires et demeurent à l'écart. Elles présentent également d'importantes difficultés affectives (anxieuses, craintives, déprimées, manquent de confiance en elles, requièrent la présence de l'adulte pour mener à terme les différentes activités, etc.). Le garçon, quant à lui, est davantage centré sur lui-même et peu tourné vers les pairs, il considère rarement le point de vue des autres, il présente des comportements donnant lieu à des désaccords, des querelles et des tiraillements, ce qui correspond à des problèmes extériorisés même s'il demeure dans la norme. Il est donc permis de dire que les enfants présentant ce type de représentations d'attachement montrent une adaptation psychosociale et scolaire plus ou moins facile, principalement une difficulté d'intégration sociale chez les filles comme en témoignent les résultats à l'échelle globale des *Problèmes intériorisés*.

Les enfants constituant **le groupe *Désorganisation*** obtiennent des résultats témoignant d'indicateurs significatifs, c'est-à-dire que considérant leur âge, ces garçons montrent des difficultés certes, mais se tiennent constamment à la limite de la normalité dans la zone à risque (70 % des scores, soit les 3 échelles globales et l'échelle de base *agressif/contrôlé*) face aux pairs. Leurs types d'attitudes (humeur instable, colère, refus de coopérer, etc.), de réactions (anxiété, crainte, démission devant la difficulté, etc.) ou de comportements (se bagarrent, agressent physiquement, se retirent, s'isolent, etc.), associés aux problèmes intériorisés ou extériorisés ont un effet direct sur leur adaptation psychosociale et scolaire.

La troisième hypothèse de recherche concerne également la relation enfant-enseignante. Deux instruments sont utilisés pour mesurer la qualité de cette relation. D'abord deux échelles de base au PSA portent sur la relation avec l'adulte, soit l'échelle *Résistant/coopératif* et *Dépendant/autonome*, puis l'instrument STRS mesurant la perception de l'enseignante de la qualité de sa relation avec l'enfant. Le Tableau 4.10 présente les scores *T* obtenus au PSA aux échelles de base constituant les relations avec l'enseignante, aux échelles globales des *Problèmes intériorisés* et des *Problèmes extériorisés* et à l'*Adaptation générale* ainsi que la moyenne en percentiles à la *Qualité de la relation* (STRS) enfant-enseignante, selon le genre et le type de représentations d'attachement ( $n = 15$ ), par sous-groupes.

Tableau 4.10 Les scores *T* obtenus au Profil Socioaffectif (PSA) aux échelles de base constituant les relations avec l'enseignante, aux échelles globales des problèmes intériorisés et extériorisés et à l'adaptation générale ainsi que la moyenne en percentiles à la qualité de la relation (STRS) enfant-enseignante, selon le genre et le type de représentations d'attachement (*n* = 15), par sous-groupes.

Type de représentations d'attachement	Échelles de base PSA – Relations avec l'enseignante						Échelles globales PSA									Échelle globale STRS		
	Résistant/coopératif			Dépendant/autonome			Problèmes intériorisés			Problèmes extériorisés			Adaptation générale			Qualité de la relation		
	G	F	Total	G	F	Total	G	F	Total	G	F	Total	G	F	Total	G	F	Total
Sécurité	66	61	63	67	48	56	57	44	49	66	56	60	67	50	57	72	51	60
Désactivation	53	67	62	55	42	46	55	33	40	44	61	55	50	46	47	36	70	59
Désorganisation (sans 011)	42	–	42	49	–	49	39	–	39	38	–	38	38	–	38	6	–	6

L'analyse des scores *T* obtenus au PSA selon les types de représentations d'attachement relèvent des observations intéressantes. Dans un premier temps, 77 % des enfants obtiennent des résultats dans la norme de la population générale des enfants âgés de 2½ ans à 6 ans, dont 58 % se situant dans la moyenne. On peut également remarquer que 17 % des enfants sont au-dessus de la norme sur le plan de la coopération (filles et garçons) et de l'autonomie (garçons). Parmi ceux qui restent, 12 % se retrouvent à risque de développer des difficultés d'adaptation psychosociale et scolaire puisque se situant à la limite de la zone de la norme. Également, 4 % des enfants montrent des difficultés importantes dans la relation enfant-enseignante selon la perception de cette dernière. Ces enfants ont tous un type de représentations d'attachement de *Désorganisation*.

Les enfants constituant le **groupe Sécurité** montrent une plus grande adaptation psychosociale et scolaire et une relation enfant-enseignante plus harmonieuse et plus stable que les enfants du **groupe Désactivation et Désorganisation**. Ils respectent l'autorité et acceptent volontiers de négocier au besoin. Ils sont autonomes et ils sont en mesure de demander de l'aide lorsqu'ils en ont vraiment besoin. Le score à l'échelle globale au STRS reflète peu de conflits, une faible dépendance et une bonne proximité. Ce degré de qualité (72 pc pour les garçons, 51 pc pour les filles et 60 pc pour l'ensemble des enfants) est élevé et témoigne d'un degré de satisfaction dans la perception de l'enseignante qui se reconnaît également comme une bonne source de soutien pour ces derniers. Il est intéressant de constater que les garçons obtiennent des résultats plus élevés que les filles à qui l'on a réservé pendant longtemps le champ relationnel. Même si les différents scores pour les filles demeurent dans la normalité, elles apparaissent comme plus dépendantes que les garçons (elles manifestent plus de crainte face aux situations nouvelles ou changeantes, elles requièrent à l'occasion l'aide de l'adulte en abandonnant la tâche sans d'abord tenter de résoudre le problème, etc.) et présentent, comme déjà mentionné dans les résultats précédents, un risque plus élevé de problèmes intériorisés.



Les enfants constituant le **groupe Désactivation** ont des résultats obtenus légèrement plus faibles dans l'ensemble que les enfants du **groupe Sécurité**. Deux résultats ressortent particulièrement soit : (1) la réapparition de problèmes intériorisés chez les filles; et (2) une perception de la relation enfant-enseignante plus élevée avec ces dernières qu'avec les filles du **groupe Sécurité**. Ces résultats recoupent ceux déjà présentés portant sur les relations avec les pairs, c'est-à-dire que l'isolement et le retrait augmentent la dépendance face à l'adulte, une dépendance qui ne semble pas être perçue négativement par l'enseignante, ce qui augmente la qualité de la relation enfant-enseignante. Ces filles présentent une adaptation plus ou moins stable, plus ou moins facile. Le score à l'échelle *Dépendant/autonome* diminue, indiquant que ces dernières recherchent une supervision plus constante de l'adulte pour bien fonctionner, elles réagissent à la moindre difficulté, souvent en pleurant et sont portées à abandonner la tâche à effectuer. Le score à l'échelle *Problèmes intériorisés* reflète des difficultés affectives majeures. Il apparaît qu'il existe une relation entre le type de représentations d'attachement du **groupe Désactivation**, notamment chez les filles et leur adaptation psychosociale et scolaire à la maternelle. Effectivement, les commentaires des enseignantes en témoignent :

*« C'est une enfant très anxieuse qui ne se socialise pas facilement avec les pairs. Elle a beaucoup plus de facilité à parler à l'adulte. Elle semble manquer de maturité, a un langage enfantin »; « L'adaptation a pris du temps. Elle pleurerait facilement (ne trouve pas son cahier, ne comprend pas les consignes, etc.). J'observe que l'anxiété et le stress de cette élève sont « nourris » par la mère qui est elle-même particulièrement anxieuse et stressée. Selon la mère, l'anxiété est présente de mère en fille depuis des générations. »*

Les enfants constituant le **groupe Désorganisation** obtiennent encore une fois des résultats très forts concernant la qualité de la relation enfant-enseignante. Il semble que les enseignantes soient très dérangées par les garçons montrant ce type d'attachement. Les comportements d'opposition et les affrontements réguliers rendent leur coopération instable et souvent limitée. Ils négocient plus difficilement et acceptent

peu les compromis. Leur relation avec l'enseignante est teintée de conflits répétés, ce qui empêche le développement d'une relation de proximité harmonieuse. La perception des enseignantes quant à la qualité de la relation est très claire : 94 % des enfants ont une meilleure relation avec l'enseignante comparativement aux enfants avec le type *Désorganisation*. Ce score confirme que l'enseignante perçoit sa relation avec l'enfant comme très conflictuelle, reflétant peu de proximité, avec beaucoup de conflits et un degré élevé de dépendance. De plus, les faibles résultats aux échelles globales *Problèmes intériorisés*, *Problèmes extériorisés* et *Adaptation générale*, tous situés dans la zone à risque, soutiennent une adaptation difficile pour ce groupe d'enfants.

Le CCH permet aussi de décrire les dispositions comportementales précoces que les enfants manifestent à l'école du fait qu'elles seraient antérieures à leur adaptation psychosociale et scolaire dans cet environnement, et ce, à la lumière de leurs stratégies représentationnelles d'attachement. Les différentes échelles du CCH nous renseignent sur les représentations d'attachement en fonction des stratégies d'attachement sous-jacentes. Rappelons certaines informations concernant ces échelles afin de permettre une juste compréhension des résultats. L'analyse des résultats du CCH est effectuée à partir de scores *T* (la moyenne est à 50 et l'écart-type à 10) et les « résultats souhaités » sont : **un score élevé** à l'échelle *Collaboration*, *Représentations de soutien parental*, également à l'échelle *Narratif positif*, *Expression d'affects* et à l'échelle *Distance symbolique*. **Un score faible** à l'échelle *Réaction à la séparation* et à celle de *Faible compétence narrative* est espéré. Le Tableau 4.11 présente les scores *T* obtenus aux sept échelles du CCH, selon le genre et le type de représentations d'attachement ( $n = 15$ ), par sous-groupes.

Tableau 4.11 Les scores *T* obtenus aux sept échelles au CCH, selon le genre et le type de représentations d'attachement (*n* = 15), par sous-groupes.

Type de représentations d'attachement	Sept échelles au CCH																				
	Collaboration			Soutien parental			Narratif positif			Affects appropriés			Réaction à la séparation			Distance symbolique			Faible compétence narrative		
	G	F	Total	G	F	Total	G	F	Total	G	F	Total	G	F	Total	G	F	Total	G	F	Total
Sécurité	47	63	56	46	51	49	43	58	52	43	67	56	47	42	44	47	54	51	57	42	49
Désactivation	32	42	38	44	49	47	44	56	52	33	54	47	36	42	40	46	48	47	63	53	56
Désorganisation (sans 011)	40	--	40	33	--	33	34	--	34	36	--	36	45	--	45	44	--	44	61	--	61

L'analyse des scores *T* obtenus au CCH selon le genre et le type de représentations d'attachement, par sous-groupes, fournit un éclairage pertinent. Tout d'abord, soulignons le fait que 100 % de notre échantillon se trouve dans la norme de la population. Toutefois, 36 % des enfants obtiennent des scores en deçà des résultats souhaités dans au moins une des échelles du CCH, notamment à l'échelle de la collaboration, du soutien parental, du narratif positif, des affects appropriés, de la distance symbolique et de la faible compétence narrative.

À propos des sept enfants formant le **groupe *Sécurité***, il est permis d'affirmer, à la suite des résultats obtenus aux scores *T* des sept échelles, que ce type de représentations d'attachement est relié positivement aux dispositions comportementales que ces enfants manifestent à l'école. En lien avec les résultats obtenus au CCH, ces enfants sont intéressés par la tâche et ils portent attention aux différents thèmes proposés. Ils complètent facilement les débuts d'histoires et cherchent à rendre leurs récits vivants et positifs; leurs propos sont cohérents et il est facile d'en comprendre la logique. Les parents sont montrés comme disponibles, protecteurs et source de soutien. Ces enfants peuvent évoquer et contenir leurs affects; ils acceptent le départ des parents et réagissent de façon appropriée. Un point intéressant à souligner : les filles obtiennent des scores supérieurs aux garçons à six des sept échelles, notamment à l'échelle « *collaboration* », « *narratif positif* », « *faible compétence narrative* » et plus particulièrement à l'échelle « *affects appropriés* », même si les scores pour les garçons demeurent dans la moyenne. Nous l'avons vu dans les deux tableaux précédents (Tableaux 4.9 et 4.10), les enfants de ce groupe montrent à l'école une adaptation psychosociale et scolaire stable, facile, tant avec les pairs qu'avec l'enseignante, s'adaptant aisément à leur environnement. Ils présentent davantage de compétences sociales, considèrent les autres, respectent l'autorité, acceptent de négocier, sont autonomes, et démontrent une qualité élevée de la relation avec l'enseignante.

Les enfants composant le **groupe Désactivation** obtiennent des résultats plus faibles que le groupe précédent dans l'ensemble, principalement à l'échelle « *collaboration* » dont le score total à cette échelle se situe en bas de la moyenne ainsi qu'à l'échelle « *affects appropriés* ». Le garçon de ce groupe se trouve à proximité de la zone à risque pour ces deux échelles. L'échelle « *collaboration* » nous informe sur les restrictions au niveau des représentations de l'enfant, c'est-à-dire que si l'enfant ne collabore pas, cela peut signifier qu'il refuse ou est incapable de porter son attention sur des questions d'attachement. Ces enfants présentent un refus ou des difficultés à construire, voire à se représenter un narratif d'attachement. Il s'agit d'enfants pouvant être anxieux, inhibés ou évitants durant l'activité. Cette échelle a été retenue comme variable prédictive des problèmes extériorisés. À cet égard, il est intéressant d'observer qu'entre le **groupe Sécurité** et le **groupe Désactivation** (voir Tableaux 4.9 et 4.10), l'écart des scores *T* obtenus au PSA pour l'échelle « *Problèmes extériorisés* » est important, manifestant ainsi une tendance à une augmentation des problèmes extériorisés. Concernant l'échelle « *affects appropriés* », cette dernière nous informe sur la capacité de l'enfant à exprimer ses émotions de façon appropriée. Le garçon de ce groupe passe plutôt à l'acte directement sur le matériel au lieu d'exprimer ses émotions par le biais symbolique du jeu. Nous l'avons déjà souligné lors de l'analyse des deux tableaux précédents, celui-ci considère rarement le point de vue des autres et il manifeste des comportements plutôt agressifs et teintés de conflits. Concernant les filles de ce groupe, alors que les problèmes intériorisés étaient manifestes dans les Tableaux 4.9 et 4.10, l'échelle « *soutien parental* » a été retenue au CCH pour nous renseigner sur les problèmes intériorisés qui ne présentent pas d'indication significative à cet effet. Toutefois, les dispositions comportementales à l'école de ce groupe de trois enfants tel que présenté dans l'analyse des différents scores relativement à leur adaptation psychosociale et scolaire nous laissent croire que le type de représentations d'attachement « *Désactivation* » reflète bien une adaptation psychosociale et scolaire plus ou moins facile, soutenant la perception de l'enseignante pour ce groupe d'enfants.

Concernant les résultats pour les garçons du **groupe Désorganisation**, plusieurs de leurs résultats aux différentes échelles sont plus faibles que le **groupe Désactivation**. Les caractéristiques des histoires nous renseignent sur le type de représentations d'attachement de ces enfants et de façon sous-jacente, sur leurs stratégies d'attachement : la tonalité négative de leurs narratifs, la tendance à exprimer leurs émotions d'une façon inappropriée, une plus faible capacité de ces enfants à construire des narratifs cohérents et structurés sans trouver des solutions aux débuts des histoires. Il en ressort que ces enfants éprouvent des difficultés dans leur développement psycho-affectif avec une incidence sur leur adaptation psychosociale et scolaire. En mettant en lumière leurs stratégies représentationnelles d'attachement selon les résultats obtenus aux différentes échelles avec les scores présentés aux Tableaux 4.9 et 4.10, ces garçons présentent des attitudes, réactions ou comportements associés tant aux problèmes intériorisés qu'extériorisés et démontrent une adaptation difficile dans le milieu scolaire, autant avec les pairs qu'avec l'enseignante. Ainsi, aux termes des analyses de l'ensemble des résultats relatifs à notre troisième hypothèse, nous soutenons qu'il existe une relation significative entre les types de représentations d'attachement des enfants et leur adaptation psychosociale et scolaire à la maternelle, au début de leur cheminement scolaire, et ce, aussi bien pour les enfants du groupe **Sécurité, Désactivation et Désorganisation**.

Les résultats présentés dans ce chapitre nous ont permis d'observer l'existence d'une relation statistiquement significative entre les variables de nos deux premières hypothèses de recherche : l'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant à la maternelle et les relations sociales qu'il entretient avec les pairs et avec l'enseignante. Notre troisième hypothèse est également confirmée. Le prochain chapitre nous amène à discuter de l'importance des compétences relationnelles et émotionnelles et de leurs influences sur l'adaptation psychosociale et scolaire des enfants et, par conséquent, sur leur réussite éducative.

## CHAPITRE V

### DISCUSSION

Dans ce chapitre, nous discutons brièvement des résultats descriptifs liés à nos instruments de mesure afin de situer, entre autres, notre échantillon par rapport à la population de référence. Par la suite, nous considérons les résultats à nos analyses descriptives corrélationnelles au regard de nos hypothèses de recherche. Nous mettons l'accent sur le rôle de premier plan que tiennent les compétences émotionnelles et relationnelles sur l'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant à la maternelle. Nous avançons également quelques recommandations et retombées éventuelles pour la pratique. Nous formulons certaines limites relatives à notre étude et présentons quelques recherches ultérieures.

#### 5.1 Discussion relative aux analyses descriptives en lien avec nos instruments de mesure

Nous discutons tout d'abord des résultats obtenus aux différentes analyses statistiques descriptives en lien avec nos instruments de mesure afin de situer notre échantillon par rapport à la population de référence. En ce qui a trait au PSA, les scores bruts obtenus pour l'ensemble de notre échantillon ( $N = 90$ ) se situent dans la moyenne de la population des enfants âgés de 2½ ans à 6 ans, et ce, tant pour les garçons que pour les filles. En ce qui concerne les résultats généraux obtenus au C-TRF, ils présentent le même constat, autant pour les garçons que pour les filles : tous se trouvent dans la

moyenne de la population des enfants âgés de 1½ an à 5 ans. Les résultats observés au STRS montrent que l'ensemble de notre l'échantillon se retrouvent également dans la moyenne de la population de référence même si certaines différences existent entre la qualité de la relation fille-enseignante et garçon-enseignante. La qualité de la relation se situe dans la moyenne avec les filles comparativement à celle avec les garçons qui semble de qualité moindre, présentant davantage de conflits et moins de proximité. Somme toute, ces résultats descriptifs aux différents instruments de mesure laissent entendre que notre échantillon (N = 90) est représentatif des enfants de la maternelle en termes de l'adaptation psychosociale et scolaire, de relations avec les pairs et avec l'enseignante.

Quant aux différents sous-groupes d'adaptation, les scores se différencient significativement d'un sous-groupe à l'autre. Sommairement, nous observons que les enfants ayant été identifiés avec une adaptation «*facile*» présentent une bonne adaptation psychosociale et scolaire. Concernant les enfants des sous-groupes ayant une adaptation «*plus ou moins facile*» et «*difficile*», les difficultés vont en s'accroissant. Un constat connu ressort de ces analyses descriptives : les problèmes extériorisés sont plus présents chez les garçons et les problèmes intériorisés plus présents chez les filles, tant au niveau du PSA que du C-TRF. Quant au STRS, pour le sous-groupe présentant une adaptation «*difficile*», la relation se détériore, devenant plus conflictuelle. Avec les garçons, les comportements de *Proximité* et la *Qualité de la relation* diminuent considérablement et les comportements de *Conflit* augmentent. Pour les filles, les comportements de *Conflit* et de *Dépendance* sont très importants, ce qui réduit également la qualité de la relation. Ainsi, les résultats au STRS démontrent clairement que l'expérience relationnelle perçue par l'enseignante sous l'angle de la proximité, de la chaleur et d'une bonne communication tend à influencer significativement l'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant.



Avant d’amorcer la discussion en lien avec nos hypothèses de recherche, nous tenons à rappeler ceci : même si le genre de l’enfant ne fait pas partie de nos variables à l’étude dans cette thèse, nos instruments de mesure nous invitent à considérer cet aspect de notre échantillon d’enfants. Nous soulignons ce point dans la discussion même si nous l’identifierons comme une limite de notre étude : est-ce que le nombre plus important de filles que de garçons dans notre échantillon et le nombre non équivalent de garçons et de filles dans chacun des sous-groupes peuvent avoir influencé ces résultats descriptifs?

## 5.2 Discussion relative aux analyses descriptives corrélationnelles en lien avec nos hypothèses de recherche

La perspective théorique à la base de notre étude se veut en lien avec les processus émotionnels et relationnels, ceux présents dès l’entrée à la maternelle mais également ceux vécus antérieurement, ces derniers influençant en partie l’adaptation psychosociale et scolaire à cet environnement. Cet angle d’analyse nous a amené à formuler les hypothèses suivantes : (1) il existe une relation statistiquement significative entre l’adaptation psychosociale et scolaire de l’enfant à la maternelle et les relations sociales qu’il entretient avec les pairs; (2) il existe une relation statistiquement significative entre l’adaptation psychosociale et scolaire de l’enfant à la maternelle et les relations sociales qu’il entretient avec l’enseignante; et (3) il existe une relation significative entre les types de représentations d’attachement des enfants et leur adaptation psychosociale et scolaire à la maternelle, au début de leur cheminement scolaire. Les résultats obtenus à nos trois hypothèses de recherche suggèrent un rapprochement avec des facteurs émotionnels et relationnels facilitant ou entravant la communication, tant avec les pairs qu’avec l’enseignante. Nous en discutons dès lors, tout au long de ce chapitre, à titre de piste à explorer et à approfondir.

Nous entamons la discussion et notre réflexion en mettant de l'avant l'influence des facteurs émotionnels et relationnels sur la qualité de l'adaptation psychosociale et scolaire des enfants, et ce, dès l'entrée à la maternelle. Nous avançons également que l'angle relationnel de la théorie de l'attachement peut apporter un éclairage novateur sur l'adaptation psychosociale et scolaire des enfants et, en conséquence, sur leur réussite éducative. Quelles conclusions pouvons-nous en tirer, comment pouvons-nous agir sur les difficultés émotionnelles, relationnelles et comportementales que des enfants manifestent dès leur entrée à la maternelle?

Au départ, notre première hypothèse portait sur la relation entre l'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant à la maternelle et les relations sociales qu'il entretient avec ses pairs. Les résultats de cette étude tendent à confirmer l'existence d'une relation statistiquement significative entre l'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant à la maternelle et les relations qu'il entretient avec les pairs. À cet égard, conformément à notre recension d'écrits (Ladd *et al.*, 1996; Ladd et Price, 1987; Royer, 2007), il est possible d'observer que plus un enfant présente des qualités liées à des interactions positives avec ses pairs, plus il manifeste une capacité à négocier dans une situation de conflit, plus il lui est possible de s'adapter à ses environnements, plus facile est son adaptation psychosociale et scolaire à la maternelle. Nous relevons également des liens entre une adaptation psychosociale et scolaire difficile d'une part et des interactions avec les pairs teintées de conflits, de peu de sensibilité et de comportements agressifs d'autre part.

Ces interactions, qu'elles soient positives ou négatives, exercent une influence déterminante sur l'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant à la maternelle. De plus, nous l'avons déjà souligné : les comportements problématiques des enfants se révèlent être des prédicteurs de la qualité de la relation enfant-enseignante, d'où l'importance de porter une attention accrue au développement des compétences psychosociales des enfants.

Le soutien aux enfants dans le développement de ces compétences relève d'un des rôles des enseignantes dans le cadre de la compétence sociale « Interagir de façon harmonieuse ». Bien sûr, le Programme de Formation de l'École Québécoise (Ministère de l'Éducation, 2006), dans l'énoncé des savoirs essentiels, inclut cette compétence. Notons ses principales composantes : les gestes de coopération, les gestes de participation, le respect des règles de vie (les droits et les devoirs de chacun) et la gestion de conflits (explication du problème, compromis, réparation). À la lumière de nos résultats, force est de constater pour les enfants perçus par l'enseignante comme présentant une adaptation « *plus ou moins facile* » ou « *difficile* » et tout particulièrement pour le sous-groupe « *difficile* », que les interventions faites en classe n'ont pas produit les effets escomptés, notamment celui de favoriser l'adaptation psychosociale et scolaire pour tout un chacun, si essentielle à la réussite éducative.

Ces résultats nous incitent à croire qu'il faut ajouter à ces savoirs essentiels, à ces habiletés sociales, la dimension particulière de la compétence émotionnelle considérant l'influence des émotions et de l'affectivité dans le processus de l'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant. D'ailleurs, nous en avons déjà fait mention en partie dans notre cadre de référence lorsque nous abordions l'adaptation psychosociale de l'enfant : la dimension de la cognition sociale devient essentielle. Il s'agit alors pour l'enfant de comprendre ses propres états mentaux (désirs, émotions, croyances) et également ceux des autres afin d'ajuster son comportement à la situation (Bowen *et al.*, (2001). Des travaux de Lafortune et Mongeau (2002) et de Lafortune *et al.* (2004) soutiennent que la compréhension des émotions dont l'enfant fait preuve favorise de façon positive ses comportements sociaux et son intégration scolaire. Ces chercheurs affirment également qu'il est possible d'aider l'enfant à développer sa compréhension des émotions. Alors, quand l'enseignante s'intéresse à la compréhension que l'enfant a de ses émotions et de celles des autres, elle peut intervenir pour favoriser chez lui des actions qui visent cette compréhension, lui permettant aussi d'apprendre à mieux gérer celles-ci. Cette compréhension des émotions réciproques relève d'un des facteurs

déterminants pour l'intégration psychosociale et scolaire de l'enfant. Pons *et al.* (2002), dans leur concept de métaémotion soulignent la nécessité de développer cette compétence émotionnelle pour une meilleure adaptation. En outre, cette construction de compétences émotionnelles et relationnelles pourra servir aussi à un ajustement comportemental dans la relation qu'il établira avec l'enseignante. Cette question est abordée dans la partie suivante.

Nous explorons maintenant les liens entre l'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant et les relations qu'il entretient avec l'enseignante, en accord avec notre deuxième hypothèse : il existe une relation statistiquement significative entre l'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant à la maternelle et les relations sociales qu'il entretient avec l'enseignante. Rappelons brièvement quelques conclusions tirées des résultats de la présente recherche. D'abord, les enfants identifiés comme ayant une adaptation « *facile* » sont perçus par l'enseignante comme présentant une bonne adaptation psychosociale et scolaire associée à une relation enfant-enseignante chaleureuse, exempte de conflits, avec une faible dépendance et une communication de qualité. Quant aux sous-groupes d'enfants présentant une adaptation « *plus ou moins facile* » et « *difficile* », les résultats nous montrent clairement que l'expérience relationnelle enfant-enseignante se détériore. Notamment, plus le score est élevé à l'échelle de base *Conflit*, plus l'adaptation psychosociale et scolaire est difficile, et ce, en constante progression d'un sous-groupe à l'autre. Évoquons les aspects d'une relation perçue comme négative par l'enseignante : opposition, peu de compromis, relation conflictuelle, besoin de la présence de l'adulte pour fonctionner, recherche de l'attention, comportements affectifs immatures, requiert de l'aide lorsque cela n'est pas nécessaire, notamment. Ce type de relation est corrélé à l'augmentation des problèmes intériorisés et extériorisés de plus en plus sévères, et conséquemment, conduit à une adaptation psychosociale et scolaire plus ou moins facile, voire difficile. Le faible score à l'échelle globale *Qualité de la relation* nous indique également que l'enseignante se sent inefficace et épuisée émotionnellement dans ses interventions auprès de l'enfant.

Cette charge émotive de la relation difficile s'inscrit dans les causes de stress mis en évidence par Doudin *et al.* (2009) lorsqu'ils soulignent que l'enseignement est une profession à haut risque de stress et d'épuisement professionnel. Ainsi, l'épuisement émotionnel, la dépersonnalisation ou la déshumanisation de la relation minent l'accomplissement professionnel alors que l'enseignante a le sentiment d'être inefficace, ce qui compromet sa capacité d'établir des relations chaleureuses. Le développement de ses propres compétences émotionnelles au moment de la formation initiale revêt alors toute son importance.

L'analyse de ces résultats apporte des éléments de réflexion fondamentaux, notamment sur les risques pour la relation éducative et conséquemment sur l'adaptation psychosociale et scolaire et ensuite sur la réussite éducative. Tel que nous l'avons déjà rapporté, des auteurs tels Baker (2006), Howes *et al.* (1994a, 1994b) et Pianta et Stuhlman (2004) affirment qu'une relation de qualité enfant-enseignante a des effets positifs et significatifs sur les indicateurs académiques et comportementaux ainsi que sur l'engagement et la motivation scolaire. La recherche a maintes fois souligné que ce construit relationnel favorise ou nuit à l'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant (Birch et Ladd, 1997; Jacques et Deslandres, 2002; Hamre et Pianta, 2001). Qui plus est, cette relation éducative incite les enfants à adopter de meilleurs comportements prosociaux les uns envers les autres, principalement pour et avec les enfants ayant des attitudes et conduites inappropriées avec les pairs (Doumen *et al.*, 2008; Griggs *et al.*, 2009; Howes, 2000).

De concert avec plusieurs recherches (Birch et Ladd, 1998; Henricsson et Rydell, 2004; Howes, 2000), les résultats de la présente étude démontrent clairement que la qualité de la relation perçue par l'enseignante influence significativement la présence de problèmes intériorisés et extériorisés et l'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant. Devant ces résultats, il paraît opportun et urgent de réfléchir à l'importance de favoriser le développement de la compétence émotionnelle des enseignantes,

laquelle compétence agit directement sur la qualité de la relation et sur l'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant et en conséquence sur la réussite éducative. La dimension affective dans l'intervention favorise l'adoption de comportements qui sauvegardent la relation éducative et préservent la qualité relationnelle. De toutes les compétences requises pour enseigner, Albanese *et al.* (2010) affirment que la capacité à gérer la relation éducative avec les enfants est primordiale et, nous ajoutons, tout particulièrement avec les enfants en difficulté d'adaptation. Certains auteurs parlent de compétence émotionnelle (Albanese *et al.*, 2010; Saarni, 1999), d'autres d'intelligence émotionnelle (Mayer et Salovey, 1993), certains de métaémotion (Pons *et al.*, 2002), d'autres mettent l'accent sur les violences institutionnelles (Doudin et Cruchod-Ruedi, 2010; Thomas, 1990). Toutefois tous mettent en évidence que la capacité à réfléchir sur ses propres émotions et celles d'autrui, la capacité à les percevoir précisément et adéquatement, à comprendre le langage émotionnel et les signes non verbaux associés aux émotions permettent de les réguler. Il s'agit pour eux d'une démarche essentielle au maintien d'une qualité relationnelle. De ce point de vue, nous croyons qu'il est légitime de se demander si dans la formation initiale des enseignantes le développement de leurs compétences émotionnelles occupe une véritable place dans le cursus scolaire ou sont-elles tout simplement de second niveau, presque même éclipsées au profit des savoirs disciplinaires. Lafortune (2005) soutient que toute formation à l'enseignement doit s'assurer d'intégrer dans son programme le développement de ces compétences émotionnelles, lesquelles doivent faire partie intégrante des compétences professionnelles liées à l'enseignement, particulièrement au préscolaire. Nous sommes d'avis, tout comme le soutiennent Pons *et al.* (2002) :

l'école n'est pas qu'un lieu de transmission des savoirs et des savoir-faire intellectuels. Elle est également un lieu de relation chargé d'affects, source possible d'incompréhension réciproque, de rupture de la communication, d'attitudes violentes ou délinquantes (p. 10)

Après avoir examiné l'adaptation psychosociale et scolaire sous deux angles : les relations avec les pairs et celles avec l'enseignante, notre regard se porte ici sur les représentations d'attachement. Rappelons notre troisième hypothèse de recherche : il existe une relation significative entre les types de représentations d'attachement des enfants et leur adaptation psychosociale et scolaire à la maternelle, au début de leur cheminement scolaire. Reprenons la question générale guidant notre recherche : de quelle manière les représentations d'attachement des enfants peuvent-elles nous permettre de mieux décrire leur adaptation psychosociale et scolaire à la maternelle, ainsi que leurs relations sociales avec les pairs et avec l'enseignante? L'analyse de nos résultats nous permet d'exprimer les observations et réflexions qui suivent.

Nous avons soutenu dans notre cadre de référence qu'une adaptation psychosociale et scolaire réussie est influencée par le climat affectif qui caractérise les relations parent-enfant au sein de sa famille (Moss *et al.*, 2007). Ces relations seraient les plus influentes dans la vie de l'enfant. Ce lien affectif constitue la base de son développement social, affectif et même cognitif ultérieur (Bowlby, 1978). La qualité de la relation d'attachement, cette dimension particulière de la relation parent-enfant et tout particulièrement celle de l'enfant avec la mère, a une incidence de premier ordre sur la compréhension que l'enfant a des émotions (Bretherton *et al.*, 1990; Main *et al.*, 1985). Dès les premiers instants de la vie de l'enfant, le vécu émotionnel occupe un rôle central. Réconforté par les réponses adéquates de la mère à ses signaux de besoin d'attachement, soutenu dans sa compréhension et sa régulation des émotions qu'il ressent, l'enfant développe au fil des jours une compétence émotionnelle qu'il pourra mettre à contribution dans ses relations ultérieures. Les résultats de notre étude le confirment : lorsque l'enfant fait montre de représentations d'attachement associées au type d'attachement « sécurité », il possède des qualités liées à des interactions positives avec ses pairs. Il est bien intégré dans son groupe, il est recherché par d'autres qui apprécient sa participation et sa contribution au travail de groupe, il cherche des solutions prosociales pour régler les conflits, il protège les enfants plus jeunes, il agit avec

sensibilité et considération à l'égard de ses camarades, il est capable de prendre en compte la perspective de l'autre et peut prêter attention aux besoins et préférences des autres. Ces caractéristiques, indices de compétence émotionnelle élevée, présagent d'une adaptation psychosociale et scolaire de qualité. Il nous est donc permis de soutenir, à l'instar de Gloger-Tipper *et al.* (2008), que les enfants identifiés comme présentant le type d'attachement « sécurité » en début de cheminement scolaire font preuve d'une capacité accrue de compréhension et de régulation des émotions ainsi que d'une aptitude prosociale explicite à traiter les conflits avec les pairs. Ainsi, l'enfant fait preuve d'une adaptation facile, positive, exempte de problèmes intériorisés et extériorisés. Il en est de même pour sa relation avec l'enseignante. Le résultat à l'échelle globale au STRS (*Qualité de la relation*) reflète peu de conflits, une faible dépendance et une bonne proximité. De plus, l'enseignante se reconnaît comme étant une bonne source de soutien pour ces enfants, à sa grande satisfaction.

Nous avons également souligné que les problèmes d'adaptation se construisent précocement à partir des relations sociales vécues par l'enfant dans ses différents milieux de vie (Bigras et Fortin, 1996; Farmer *et al.*, 1999). Dès son plus jeune âge, les émotions positives ou négatives telles la joie, l'affection, le besoin de réconfort, la colère, la peur, la tristesse, en lien avec ses besoins d'attachement, influencent directement son comportement et à plus long terme, conditionnent son développement socioaffectif et cognitif ultérieur (Bowlby, 1980; Fischer *et al.*, 1990). Selon Ainsworth *et al.* (1978) et Main et Solomon (1990), la réponse aux besoins d'attachement de l'enfant peut aussi être d'un tout autre ordre. Nous parlons alors des types d'attachement « insécurisé » (évitant/esquivé, ambivalent, désorganisé) associés à ces prototypes d'attachement (désactivation, hyperactivation, désorganisation). La recherche a maintes fois démontré que la qualité du lien d'attachement influence le développement socioémotionnel et les problèmes de comportement (Desjardins *et al.*, 2005; Gloger-Tippel *et al.*, 2008; Greenberg, 1999; Moss *et al.*, 2007). Nos résultats



vont dans le même sens. Lorsque l'échelle d'adaptation générale diminue, les échelles de base « *Problèmes intériorisés* » et « *Problèmes extériorisés* » augmentent.

À l'intérieur des résultats de notre recherche, nous tenons à souligner que les « *Problèmes intériorisés* » relèvent plus d'un problème chez les filles dans le groupe « désactivation » et que cette situation n'entrave aucunement la relation avec l'enseignante. Tout au contraire, la qualité de cette relation est plutôt augmentée. Toutefois, pour le groupe « désorganisation », uniquement des garçons, les enseignantes se montrent très contrariées par les comportements d'opposition, de coopération instable et limitée, par leur manque de compromis et le fait qu'ils soient peu enclins à la négociation. La relation avec l'enseignante est conflictuelle, reflétant peu de proximité et un haut degré de dépendance. Les enfants de ce groupe vivent une adaptation psychosociale et scolaire difficile. L'enseignante de ce groupe se sent inefficace et épuisée émotionnellement. De ces constats nous pouvons affirmer que les enfants identifiés dans les sous-groupes « désactivation », ou « désorganisation » présentent une adaptation psychosociale et scolaire « *plus ou moins facile* » ou « *difficile* » avec la présence de problèmes intériorisés ou extériorisés.

Bien que d'autres facteurs puissent entrer en considération, nous pouvons soutenir que les dispositions comportementales précoces que les enfants manifestent à l'école au début de leur cheminement scolaire sont teintées de leurs expériences émotionnelles antérieures, notamment de leur vécu émotionnel lors de leur première relation d'attachement et des subséquentes, la nouvelle expérience étant perçue en fonction d'un modèle interne déjà existant. Les émotions constituent une source inestimable d'informations. Pour Strepparava (2005), l'histoire des émotions dans la vie de chaque individu est fondamentale, notamment au cours de la petite enfance. En tant qu'intervenante, nous devons porter une attention particulière au mécanisme de construction de l'expérience émotionnelle subjective. Les attitudes, comportements ou réactions que les enfants mettent en œuvre dans leur relation avec les pairs ou avec

l'enseignante nous renseignent, en partie du moins, sur leur adaptation psychosociale et scolaire et, par extension, selon notre cadre de référence, sur leurs représentations d'attachement.

Tout bien considéré, les résultats obtenus au cours de la présente étude commandent la nécessité de prendre en compte les facteurs émotionnels et relationnels qui facilitent ou entravent la communication. Nous en avons discuté précédemment : les difficultés des enfants présentant un type d'attachement « insécurisé » sont émotionnelles et relationnelles et se traduisent par des problèmes intériorisés ou extériorisés et par une adaptation psychosociale et scolaire plus ou moins facile ou difficile. L'enfant a besoin d'un adulte pour le soutenir, l'aider à comprendre et à réguler ses émotions, un adulte qui saura entrer en relation avec lui afin de lui apporter réconfort et sécurité dans ses moments de stress, de détresse ainsi que lors d'affects négatifs. Sroufe et Waters (1977) avancent que seule une interaction dyadique de qualité aide l'enfant à rester organisé lorsque surviennent des émotions négatives, telles la tristesse, la peur, la colère par exemple. Cette relation favorise la régulation interpersonnelle des émotions négatives pour l'enfant, contribuant ainsi à soutenir une adaptation psychosociale et scolaire recherchée. Dès lors, quelles pistes de solution pouvons-nous envisager pour répondre au besoin d'attachement de l'enfant tel que soutenu dans notre cadre de référence, au tout début de son cheminement scolaire?

### 5.3 Recommandations et retombées

Il va sans dire que les situations professionnelles dans le monde de l'enseignement sont de plus en plus complexes, notamment celles en lien avec les compétences émotionnelles et relationnelles. Les enfants arrivent à la maternelle avec leurs caractéristiques propres, leurs expériences familiales et sociales antérieures, que

celles-ci soient favorables ou défavorables à une adaptation psychosociale et scolaire positive. Comme nous l'avons déjà souligné, leur compétence émotionnelle détermine leur manière d'entrer en relation avec leurs pairs et avec l'enseignante. Leur capacité à comprendre, gérer et réguler leurs émotions tant avec leurs pairs qu'avec leur enseignante doit être développée. Il en va, en partie du moins, de leur adaptation psychosociale et scolaire et de leur réussite éducative.

Pour leur part, les enseignantes ont la responsabilité d'établir des relations positives avec les enfants, particulièrement avec ceux présentant des difficultés d'adaptation. Leur présence associée à une figure d'attachement secondaire ou alternative procurant sécurité, réconfort, la compréhension qu'elles savent mettre en place, importe beaucoup et permet à l'enfant d'explorer en toute quiétude son environnement. L'atteinte de ce que nous nommons la réussite éducative s'en trouve facilitée, sachant très bien que d'autres facteurs peuvent venir influencer le parcours vers un tel objectif.<sup>12</sup> Il devient donc de plus en plus important de soutenir les futures enseignantes et celles déjà en action dans leur capacité à créer un climat de bienveillance dans leur classe, à maintenir une qualité relationnelle, et ce, même dans l'adversité.

Les résultats de notre recherche nous incitent à énoncer ces quelques recommandations. D'abord, notre première recommandation : porter un regard critique sur les différentes composantes des compétences, les critères d'évaluation, les savoirs essentiels du chapitre 4 « Éducation préscolaire » dans le Programme de Formation de l'École Québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire (Ministère de l'Éducation, 2006), tout spécialement celles associées à la compétence émotionnelle, notamment la compétence « Affirmer sa personnalité » et « Interagir de façon harmonieuse ». Ensuite,

---

<sup>12</sup> Nous incluons dans ces facteurs d'autres éléments présents dans le microsystème de la classe, notamment : l'organisation de la classe, qu'il s'agisse de la gestion des comportements et de l'espace proximal, de routines et de transitions planifiées et organisées, d'activités d'apprentissage significatives ainsi que tout ce qui a trait au soutien à l'apprentissage et aux pratiques pédagogiques.

nous amenons cette deuxième recommandation : examiner minutieusement les différentes compétences et exigences de formation dans le cadre du baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire. Ce dernier examen se présente comme une avenue nécessaire et essentielle, l'objectif ultime étant que le développement des compétences émotionnelles devienne une priorité de premier plan dans le cadre de la formation des futures enseignantes.

Cette même préoccupation de promouvoir une formation qui prenne en compte le développement des compétences émotionnelles chez les professionnels travaillant auprès des enfants doit se faire également en amont, notamment dans les milieux de garde. Nous soulignons le fait que depuis une décennie les places en service de garde, nommément les centres de la petite enfance (CPE), les garderies en milieu familial, les garderies subventionnées et non subventionnées, ont bondi de 205,917 en 2008 jusqu'à 303,341 en 2018 (Ministère de la Famille, 2018). La hausse notable de l'accessibilité aux services de garde éducatifs à l'enfance ne fait qu'accentuer toute la portée, la nécessité et l'importance d'une formation priorisant le développement des compétences émotionnelles. Tôt dans la vie de l'enfant, les éducatrices deviennent des figures de référence et exercent une influence déterminante sur son développement émotionnel; tôt dans la vie de l'enfant, ces éducatrices peuvent l'aider à développer sa compréhension des émotions et à les réguler, les émotions étant des structures de premier plan de son identité personnelle. Travaillant de concert pour le bien-être des jeunes enfants, nous ne pouvons que souhaiter la mise en œuvre de tous les efforts pour soutenir les éducatrices et les enseignantes dans leurs interventions auprès des enfants, de manière à ce qu'elles puissent préserver une qualité relationnelle afin de soutenir le développement des compétences émotionnelles et psychosociales des enfants. L'accompagnement quotidien par leur équipe de travail peut jouer ce rôle. Il en est ainsi de notre troisième recommandation.

Nous formulons également une recommandation complémentaire à celle énoncée précédemment, notre quatrième : la formation continue doit avoir le même souci de soutenir les enseignantes et les éducatrices dans la construction de leurs compétences émotionnelles en favorisant entre autres une démarche d'autoréflexion sur la dimension affective de leurs actes professionnels.

Finalement, avant de formuler notre cinquième recommandation, nous tenons à mettre l'accent sur le contexte éducatif suivant : les enseignantes exercent leur travail dans des conditions qui ne sont pas toujours favorables à l'établissement d'une telle relation de qualité avec les enfants et que conséquemment, l'adaptation psychosociale et scolaire et la réussite éducative des enfants peuvent en être affectées. Nous avons déjà relevé qu'au sentiment d'inefficacité professionnelle qu'éprouvent certaines enseignantes face à des enfants avec des difficultés d'adaptation s'ajoute le stress de ne pas être suffisamment compétente. À cela, nous pouvons évoquer que d'autres éléments peuvent venir influencer à leur mesure la dimension émotionnelle de la relation: la lourdeur de la tâche, le nombre d'enfants par classe alors que les enfants en difficulté ne sont pas « comptabilisés », les enfants intégrés pour lesquels ne sont offerts que des services partiels, les changements sociétaux de performance préconisés par les parents, pour ne nommer que ceux-ci. Ces réalités doivent également être prises en compte par les instances gouvernementales concernées.

Pour ce, une cinquième recommandation vise à ce que tous les acteurs des différents systèmes influant sur les dyades enseignante-enfant prennent connaissance de ces analyses et des plus récentes données à ce sujet; nommément, que les preneurs de décision de l'exosystème mettent en place des politiques favorisant un contexte bienveillant et chaleureux autour des enfants et de leurs enseignantes. C'est donc dans cette perspective de maintien d'une qualité relationnelle avec les enfants dans des situations complexes que s'inscrit l'essentiel de nos propos.

Comme retombées, les résultats de notre recherche nous permettent de porter un regard novateur sur l'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant, dès son entrée dans le monde scolaire. Ils mettent en évidence le fait que la compétence émotionnelle de l'un et de l'autre influence leurs relations (enfant-enfant, enfant-enseignante, enseignante-enfant). Il devient donc impératif de prendre en compte la complexité des émotions, leur compréhension et leur régulation afin de favoriser une meilleure adaptation psychosociale et scolaire et de ce fait permettre une réussite éducative de qualité. Le développement de la compétence émotionnelle des enseignantes est ciblé et perçu comme une démarche essentielle pour assurer une qualité relationnelle. Nos résultats mettent l'accent sur le rôle potentiellement protecteur de la relation enseignante-enfant, s'apparentant à une figure d'attachement secondaire. Ce regard novateur pourrait enrichir les formations initiales et continues. Cette compréhension du rôle des émotions pour elles et pour les enfants ouvre la porte aux enseignantes sur des stratégies d'intervention mieux adaptées aux besoins des enfants. De manière pratique, des guides de stratégies d'intervention et des pistes d'amélioration des relations avec les enfants pourraient s'articuler autour de cette compréhension du rôle des émotions réciproques.

De plus, notre perspective théorique met en lumière que la compréhension ou l'incompréhension que l'enfant a des émotions peut avoir un lien avec l'expérience émotionnelle vécue antérieurement et que celle-ci représente un facteur de risque ou de protection pour une adaptation psychosociale et scolaire réussie. Ainsi, dès le début de la maternelle, l'enseignante peut, par différents jeux et activités, cibler davantage le niveau de compréhension des émotions des enfants. Elle pourra dès lors voir à ajuster et à aider le développement de la compétence émotionnelle de ces enfants dont la compréhension des émotions est moindre.

Nous souhaitons également que les enseignantes ayant participé à la recherche prennent connaissance des résultats et puissent intégrer à leur pratique des interventions

favorisant le développement d'une qualité relationnelle bienveillante, principalement avec les enfants présentant des difficultés relationnelles et comportementales.

#### 5.4 Limites de la recherche

Cette recherche comporte certes des limites. Parlons tout d'abord du type d'échantillonnage retenu. Bien sûr, ce type d'échantillonnage de convenance choisi peut engendrer la présence de certains biais. Les enseignantes volontaires peuvent montrer certaines caractéristiques qui les rendent atypiques de la population des enseignantes de maternelle, comme l'âge, les années d'expérience, le degré de motivation, par exemple, mais également par leur caractère volontaire. Cependant, les propos tenus par Trudel et Antonius (1991) nous ont incités à continuer dans cette direction. Ils soutiennent qu'il n'y a probablement pas de biais systématiques des volontaires tant et aussi longtemps que la participation et la non-participation ne sont pas en rapport avec le sujet à l'étude. Toutefois, à ce propos, une prochaine étude pourrait prioriser un type d'échantillonnage différent, comme celui par réseaux notamment. Ce type d'échantillonnage pourrait probablement permettre de revoir à la hausse l'échantillonnage de départ.

Une autre limite à prendre en compte dans notre étude concerne l'âge des enfants. Notre critère d'inclusion : l'enfant doit être âgé de 5 ans au 30 septembre, comporte une limite de cette recherche. Considérant que le développement global de l'enfant et de ses différentes dimensions définies par Pelletier (2011) comme un processus progressif et continu de croissance, nous considérons que ce critère peut avoir une incidence réelle sur l'état de développement de l'enfant de 5 ans. Nous ne pouvons passer sous silence le fait que dans une même classe de maternelle, les enfants peuvent avoir presque un an de différence d'âge. Alors que les plus jeunes viennent tout juste d'avoir 5 ans avant

la date butoir du 30 septembre, d'autres ont 6 ans dès octobre ou novembre. Moisan (2013) met en évidence que cette différence est considérable dans la courte vie des enfants, au regard de l'impact sur leur développement global. Cette limite en ce qui a trait à l'âge des enfants doit être prise en considération. Une prochaine étude pourrait fixer des paramètres différents en s'assurant d'un moins grand écart d'âge entre les enfants.

En lien avec notre troisième hypothèse de recherche tout particulièrement, la répartition des enfants selon leur type d'adaptation, leur genre, le nombre de l'un et de l'autre dans chacun des sous-groupes peut comporter une certaine limite. Nous le rappelons : même si le genre de l'enfant ne fait pas partie de nos variables à l'étude dans cette thèse, même si notre échantillon d'enfants pour notre troisième hypothèse a été déterminé par l'effet du hasard, il n'en reste pas moins que le nombre inégal de filles et de garçons peut avoir influencé les résultats. En conséquence, des études plus ciblées permettraient probablement de raffiner les résultats.

Voilà donc l'essentiel de nos remarques concernant les limites de notre étude.

## 5.5 Recherches ultérieures

Nous évoquons ici quelques pistes de recherche qui pourraient faire suite à notre étude. Dans un premier temps, nous présentons deux pistes de recherche associées aux outils de recueil de données. Par la suite, des pistes de recherche en lien avec l'adaptation psychosociale et scolaire sont présentées. D'abord, les pistes de recherche concernant les outils de recueil de données : (1) considérant la proximité de certains items dans deux de nos outils de recherche (PSA, C-TRF), une recherche future pourrait s'intéresser à ceux-ci. Il pourrait se révéler pertinent de démontrer la comparabilité des



dimensions dans chacun de ces outils de façon à pouvoir mieux appréhender la cohérence entre certains résultats. (2) Également, une autre recherche pourrait se concentrer sur l'utilisation d'outils d'observation standardisés administrés directement auprès des enfants, tel le CLASS (Pianta *et al.*, 2008). Il pourrait très bien mesurer la qualité des interactions entre les pairs ainsi qu'entre l'enseignante et l'enfant et conséquemment, répondre à nos deux premières hypothèses de recherche. Reste à prévoir la formation nécessaire à son utilisation.

Nous avançons maintenant quelques pistes de recherche associées à l'adaptation psychosociale et scolaire. De manière inattendue, nos résultats font état d'une différence significative entre les garçons et les filles de notre échantillon quant à la qualité de leurs relations avec l'enseignante. Rappelons que les filles présentant des difficultés intériorisées, même importantes, bénéficient d'une relation chaleureuse marquée d'une grande proximité avec leur enseignante; quant aux garçons, lorsqu'ils démontrent davantage de comportements extériorisés, leur relation avec l'enseignante est très conflictuelle, empreinte de très peu de proximité, ce phénomène s'accroissant avec l'augmentation de l'externalisation des comportements. Nous sommes sensibilisés aux difficultés des garçons et au décrochage scolaire qui peut en résulter. À notre surprise, nos résultats en termes de qualité de la relation avec l'enseignante et de la proximité avec celle-ci nous en donnent des indices dès la maternelle. Des recherches ultérieures pourraient cibler ces différences relationnelles et permettre peut-être des correctifs précoces.

Également, il serait intéressant de recenser les différents programmes d'intervention visant le développement de la compétence émotionnelle et de l'adaptation psychosociale et scolaire et d'en connaître les retombées. Cette analyse des programmes existants, comme le programme SMILE pour développer la métaémotion chez les enfants (Pons *et al.*, 2002), pour ne nommer que celui-ci, pourrait apporter des pistes inspirantes d'intervention.

Aussi, il serait approprié de conduire une recherche en ayant comme objectif de décrire les relations qui peuvent exister entre la compétence sociale, la compétence émotionnelle et l'adaptation psychosociale et scolaire, dès l'entrée à la maternelle. Nous pourrions prendre la mesure du rôle de premier plan de la compétence émotionnelle dans le développement socioaffectif de l'enfant et agir en conséquence.

Notre étude a ciblé des enfants de 5 ans à la maternelle. Le MEEQ déploie actuellement le réseau des maternelles 4 ans. À terme, la majorité des enfants du Québec les fréquenteront chaque jour. Ils auront donc un an de moins dans leur développement global, incluant leur développement affectif et social. Quelles en seront les conséquences sur leurs capacités relationnelles et adaptatives? Si des études suivies observaient l'ajustement des programmes, la formation et l'accompagnement des enseignantes en même temps que l'adaptation des enfants, des mesures rapides pourraient prendre place pour le développement optimal des enfants dans ce nouveau milieu.

Nous avons discuté dans ce chapitre de la place déterminante qu'occupent les compétences émotionnelles et relationnelles relativement à l'adaptation psychosociale et scolaire des enfants. Nous avons présenté quelques recommandations et certaines retombées pour la pratique. Des limites ont également été identifiées. Nous suggérons également quelques sujets de recherches ultérieures. Dans le prochain chapitre, en guise de conclusion, nous faisons ressortir les éléments importants et les plus marquants de notre thèse.

## CONCLUSION

La réussite éducative demeure un défi de taille pour tous les intervenants du monde scolaire. La trajectoire développementale des enfants qui débutent la maternelle favorise ou non une adaptation positive à l'école. De tous les facteurs de risque, les difficultés comportementales implicites aux compétences émotionnelles et relationnelles représentent un précurseur déterminant pour le décrochage scolaire. Des relations interpersonnelles difficiles avec les pairs et une piètre qualité de la relation avec l'enseignante mènent à une adaptation psychosociale et scolaire plus ou moins facile voire même difficile.

Les lignes qui suivent nous permettent de faire ressortir les éléments importants de notre thèse. Il est d'abord question des relations sociales de l'enfant avec ses pairs. Nous portons ensuite notre regard sur la relation entre l'enfant et l'enseignante. Puis finalement, nous faisons référence à notre angle d'analyse : la théorie de l'attachement. Certaines questions méritent attention, considération et réflexion.

Plusieurs auteurs soutiennent que l'environnement scolaire est d'abord et avant tout de nature sociale plutôt que scolaire (Potvin, 2004; Tremblay, 2008; Vitaro, 2005). En examinant les résultats obtenus lors de nos analyses, nous pouvons mettre en évidence le besoin pressant de prendre en compte les aspects émotionnels et relationnels dans le vécu quotidien des enfants ainsi que dans celui des enseignantes. La présence de liens significatifs entre les relations sociales avec les pairs et avec l'enseignante et l'adaptation psychosociale et scolaire alimente cette piste de réflexion : il se révèle être pertinent d'élargir notre compréhension du développement socioaffectif de l'enfant. Le développement de la compétence émotionnelle pour une meilleure compréhension des

émotions et leur régulation a des effets indéniables et favorables sur la qualité de la vie relationnelle (Mayer *et al.*, 2008).

Outre la nécessité de reconsidérer l'importance du développement socioaffectif de l'enfant, que dire de l'influence de la dimension émotionnelle dans l'accompagnement des enseignantes vers la réussite éducative de celui-ci? Nous avons discuté précédemment de l'importance d'intégrer dans la formation initiale des enseignantes le développement de compétences en lien avec la compréhension des émotions et leur régulation, tant pour elles-mêmes que pour les enfants dans leur classe. La capacité de gérer la relation éducative avec les enfants est fondamentale (Albanese *et al.*, 2010). Beaumont (2019) intervient spécifiquement en ce sens à l'appel lancé en octobre dernier par l'Association des médecins psychiatres du Québec concernant leur inquiétude pour la santé mentale des jeunes : « Enseigner des compétences sociales et émotionnelles ». Les enseignantes doivent avoir acquis ces compétences d'abord pour elles-mêmes afin d'être en mesure par la suite de les enseigner aux enfants tout en servant de modèle. Nous en convenons également. Cet aspect de la formation initiale se présente donc, au regard de nos résultats, comme un élément majeur pour soutenir l'adaptation psychosociale et scolaire des enfants.

En ce qui a trait à notre angle d'analyse de la théorie de l'attachement, les types de représentations d'attachement nous informent sur le développement socioaffectif de l'enfant. Ils nous permettent de mieux saisir les dispositions comportementales qu'il manifeste à l'école et de ses difficultés d'adaptation, si présentes. Les caractéristiques affectives de l'enfant et leurs spécificités agissent sur sa capacité à comprendre ses propres émotions et celles des autres (Bretherton *et al.*, 1990). En conséquence, et en tenant compte que d'autres facteurs puissent être considérés, ces caractéristiques affectives soutiennent une adaptation psychosociale et scolaire positive ou entravent celle-ci. Les données que nous avons présentées vont significativement en ce sens. L'élaboration de notre thèse nous a permis de répondre, en partie du moins, à notre

question générale de recherche : de quelle manière les représentations d'attachement des enfants peuvent-elles nous permettre de mieux décrire leur adaptation psychosociale et scolaire à la maternelle, ainsi que leurs relations sociales avec les pairs et avec l'enseignante?

Toutefois, certaines questions mériteraient une réflexion plus approfondie. En voici quelques-unes : comment la transmission des connaissances théoriques en lien avec la théorie de l'attachement peut-elle se traduire par des pistes concrètes d'observation et d'intervention dans les milieux éducatifs?

Comment les similitudes évoquées entre les caractéristiques nécessaires au développement de la relation d'attachement parental et celles corrélées au lien chaleureux et bienveillant de l'enseignante envers l'enfant, comment donc ces similitudes peuvent-elles servir d'appui au développement des compétences relationnelles des enseignantes?

Comment l'école peut-elle soutenir la dyade parent-enfant lors de ce moment de fragilité que représente la transition vers le milieu formel de l'école pour que les liens d'attachement persistent, se renforcent ou bien se développent?

Mais également, nous ne l'avons pas mentionné dans notre cadre de référence car ne faisant pas l'objet de notre recherche, comment pouvons-nous reconsidérer l'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant à la lumière des récents résultats de recherche sur les neurosciences sociales et affectives? Comment l'apport de ces connaissances sur le développement cérébral, notamment sur l'intelligence émotionnelle, la sympathie, l'empathie, la résilience, la bienveillance, la neurobiologie de l'attachement pour ne nommer que celles-ci peuvent-elles apporter un nouvel éclairage sur l'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant et ainsi susciter de multiples réflexions sur nos façons d'être dans notre rôle d'enseignante?

## ANNEXE A

### PROFIL SOCIOAFFECTIF (PSA) ÉVALUATION DES COMPÉTENCES SOCIALES ET DES DIFFICULTÉS D'ADAPTATION DES ENFANTS DE 2½ ANS À 6 ANS

Voici une liste de comportements que vous pouvez observer chez un enfant concernant l'expression de son affectivité et les caractéristiques de ses interactions sociales avec d'autres enfants et avec les adultes. Nous vous demandons de coter la fréquence de chaque comportement chez l'enfant observé, selon le continuum suivant :

<b>1</b>	<b>Jamais</b>	<b>4</b>	<b>Régulièrement</b>
<b>2</b>	<b>Rarement</b>	<b>5</b>	<b>Souvent</b>
<b>3</b>	<b>À l'occasion</b>	<b>6</b>	<b>Toujours</b>

### ENCERCLEZ VOTRE RÉPONSE

1. Enthousiasme à montrer les chansons, les jeux ou autres comportements appris.	1	2	3	4	5	6
2. Maintient une expression faciale neutre (ne rit pas, ne sourit pas).	1	2	3	4	5	6
3. Patient, sensible aux difficultés des autres.	1	2	3	4	5	6
4. Mouille ou salit son sous-vêtement.	1	2	3	4	5	6
5. Curieux. Attiré par la nouveauté.	1	2	3	4	5	6
6. A l'air fatigué.	1	2	3	4	5	6
7. Facilement contrarié, frustré.	1	2	3	4	5	6
8. Apparaît mécontent lorsqu'il est interrompu dans ses activités.	1	2	3	4	5	6
9. Vous regarde directement dans les yeux quand il vous parle.	1	2	3	4	5	6
10. Irritable. S'emporte facilement.	1	2	3	4	5	6
11. Inquiet. Plusieurs choses l'inquiètent.	1	2	3	4	5	6
12. Rit facilement.	1	2	3	4	5	6
13. S'adapte facilement à des situations nouvelles.	1	2	3	4	5	6
14. s'ennuie facilement et démontre peu d'intérêt pour le jeu.	1	2	3	4	5	6
15. De bonne humeur.	1	2	3	4	5	6
16. Fait preuve de tolérance, de patience.	1	2	3	4	5	6
17. Exprime du plaisir à accomplir des choses.	1	2	3	4	5	6
18. Accepte d'être dérangé.	1	2	3	4	5	6
19. Difficile à consoler.	1	2	3	4	5	6
20. Démontre de la confiance en soi.	1	2	3	4	5	6

<b>1</b>	<b>Jamais</b>	<b>4</b>	<b>Régulièrement</b>
<b>2</b>	<b>Rarement</b>	<b>5</b>	<b>Souvent</b>
<b>3</b>	<b>À l'occasion</b>	<b>6</b>	<b>Toujours</b>

21. Explore son environnement.	1	2	3	4	5	6
22. S'adapte facilement aux difficultés.	1	2	3	4	5	6
23. Craint, fuit ou évite les situations nouvelles.	1	2	3	4	5	6
24. A l'air triste, malheureux, déprimé.	1	2	3	4	5	6
25. Anxieux, nerveux (ex. : se ronge les ongles).	1	2	3	4	5	6
26. Actif, prêt à jouer.	1	2	3	4	5	6
27. Se plaint facilement.	1	2	3	4	5	6
28. Inhibé ou mal à l'aise dans le groupe.	1	2	3	4	5	6
29. Écoute attentivement quand on lui parle.	1	2	3	4	5	6
30. Crie, élève le ton rapidement.	1	2	3	4	5	6
31. Cherche à se battre avec des enfants plus faibles que lui.	1	2	3	4	5	6
32. Force l'autre à faire des choses contre son gré.	1	2	3	4	5	6
33. Dérangé lorsque l'enseignante porte son attention sur un autre enfant.	1	2	3	4	5	6
34. Ne fait rien ou regarde les enfants jouer.	1	2	3	4	5	6
35. Lorsqu'il est en conflit avec un enfant, il négocie.	1	2	3	4	5	6
36. Reste seul dans son coin. Plutôt solitaire.	1	2	3	4	5	6
37. Les enfants viennent le chercher pour jouer.	1	2	3	4	5	6
38. Reste indifférent à l'invitation d'un enfant pour jouer.	1	2	3	4	5	6
39. Tient compte de l'autre enfant et de son point de vue.	1	2	3	4	5	6
40. Est préoccupé par ses intérêts et ne reconnaît pas ceux des autres.	1	2	3	4	5	6
41. Est présent lorsqu'un groupe d'enfants s'amuse.	1	2	3	4	5	6
42. Frappe, mord, donne des coups de pied aux enfants.	1	2	3	4	5	6
43. Coopère avec les autres enfants dans une activité de groupe.	1	2	3	4	5	6
44. Se retrouve dans des conflits avec des enfants.	1	2	3	4	5	6
45. Console ou aide un enfant qui a de la difficulté.	1	2	3	4	5	6
46. Doit être le premier.	1	2	3	4	5	6



1	Jamais	4	Régulièrement
2	Rarement	5	Souvent
3	À l'occasion	6	Toujours

47. Refuse de partager ses jouets.	1	2	3	4	5	6
48. Prend soin des jouets.	1	2	3	4	5	6
49. Inactif (ne parle pas, n'interagit pas) lorsqu'il y a une activité de groupe.	1	2	3	4	5	6
50. Fait attention aux autres enfants.	1	2	3	4	5	6
51. Demeure calme lorsqu'il y a des conflits dans le groupe.	1	2	3	4	5	6
52. Initie ou propose des jeux aux enfants.	1	2	3	4	5	6
53. Tient compte de l'autre ou s'excuse spontanément après avoir fait une bêtise.	1	2	3	4	5	6
54. Rend les activités de jeu compétitives.	1	2	3	4	5	6
55. Aide spontanément à ramasser des objets qu'un enfant a fait tomber.	1	2	3	4	5	6
56. Exprime du plaisir à jouer avec des enfants.	1	2	3	4	5	6
57. Passe inaperçu dans un groupe.	1	2	3	4	5	6
58. Travaille facilement dans un groupe.	1	2	3	4	5	6
59. Exprime du plaisir à faire mal aux enfants.	1	2	3	4	5	6
60. Partage ses jouets avec les autres enfants.	1	2	3	4	5	6
61. Se remet rapidement lorsqu'il se frappe ou tombe (ne pleure pas longtemps).	1	2	3	4	5	6
62. Frappe l'enseignante ou détruit des choses lorsqu'il est en colère contre elle.	1	2	3	4	5	6
63. Aide à accomplir des tâches régulières lorsqu'on lui demande (comme distribuer des feuilles par exemple).	1	2	3	4	5	6
64. Persistant à résoudre lui-même les problèmes.	1	2	3	4	5	6
65. Est sans égard pour l'enseignante.	1	2	3	4	5	6
66. Accepte de faire des compromis si on lui en explique les raisons.	1	2	3	4	5	6
67. Clair et direct quand il veut quelque chose.	1	2	3	4	5	6
68. Arrête rapidement de parler lorsqu'on le lui demande.	1	2	3	4	5	6
69. A besoin de la présence de l'enseignante pour bien fonctionner.	1	2	3	4	5	6

<b>1</b>	<b>Jamais</b>	<b>4</b>	<b>Régulièrement</b>
<b>2</b>	<b>Rarement</b>	<b>5</b>	<b>Souvent</b>
<b>3</b>	<b>À l'occasion</b>	<b>6</b>	<b>Toujours</b>

70. Demande l'aide de l'enseignante même si elle n'est pas nécessaire.	1	2	3	4	5	6
71. S'oppose à ce que l'enseignante suggère.	1	2	3	4	5	6
72. Pleure sans raison apparente.	1	2	3	4	5	6
73. Est autonome, s'organise par lui-même.	1	2	3	4	5	6
74. Défie l'enseignante (tient tête) lorsqu'il est réprimandé.	1	2	3	4	5	6
75. S'accroche à l'enseignante dans les situations nouvelles (ex. : sorties).	1	2	3	4	5	6
76. Prend l'initiative dans les situations avec de nouvelles personnes.	1	2	3	4	5	6
77. Ignore les consignes et poursuit son activité.	1	2	3	4	5	6
78. Accepte que l'enseignante s'intègre dans son jeu ou son activité.	1	2	3	4	5	6
79. Pleure suite au départ du parent (si vous êtes mis au courant par le service de garde ou lorsque l'occasion s'y présente).	1	2	3	4	5	6
80. Demande la permission lorsque cela est nécessaire.	1	2	3	4	5	6

## ANNEXE B

### ÉCHELLE DE RELATION ENFANT-ENSEIGNANTE (DE 4 ANS À 8 ANS) STUDENT-TEACHER RELATIONSHIP SCALE (STRS)

Lisez les énoncés suivants et dites dans quelle mesure ils s'appliquent à votre relation avec l'enfant. Encerclez la réponse qui, vous croyez, décrit le mieux votre relation avec l'enfant.

<b>1</b>	<b>Ne s'applique pas du tout</b>	<b>4</b>	<b>S'applique un peu</b>
<b>2</b>	<b>Ne s'applique pas vraiment</b>	<b>5</b>	<b>S'applique tout à fait</b>
<b>3</b>	<b>Neutre, pas certain</b>		

### ENCERCLEZ VOTRE RÉPONSE

1. J'ai une relation affectueuse et chaleureuse avec cet(te) enfant.	1	2	3	4	5
2. On dirait que cet(te) enfant et moi avons toujours de la difficulté à nous entendre.	1	2	3	4	5
3. S'il(elle) est malheureux(se) ou contrarié(e), cet(te) enfant vient chercher du réconfort auprès de moi.	1	2	3	4	5
4. Cet(te) enfant n'est pas à l'aise si je lui donne des marques d'affection physique ou si je le (la) touche.	1	2	3	4	5
5. Cet(te) enfant tient à sa relation avec moi.	1	2	3	4	5
6. Cet(te) enfant semble blessé(e) ou embarrassé(e) lorsque je le (la) réprimande.	1	2	3	4	5
7. Quand je félicite cet(te) enfant, il (elle) rayonne de fierté.	1	2	3	4	5
8. Cet(te) enfant réagit fortement lorsqu'il (elle) doit se séparer de moi.	1	2	3	4	5
9. Cet(te) enfant parle facilement de lui (d'elle).	1	2	3	4	5
10. Cet(te) enfant est trop dépendant de moi.	1	2	3	4	5
11. Cet(te) enfant se fâche facilement contre moi.	1	2	3	4	5
12. Cet(te) enfant essaie de me faire plaisir.	1	2	3	4	5
13. Cet(te) enfant a l'impression que je le (la) traite injustement.	1	2	3	4	5
14. Cet(te) enfant me demande de l'aide même s'il (elle) n'en a pas vraiment besoin.	1	2	3	4	5
15. C'est facile de bien saisir ce que cet(te) enfant ressent.	1	2	3	4	5
16. Cet(te) enfant me voit comme quelqu'un qui punit et qui réprimande.	1	2	3	4	5
17. Cet(te) enfant semble blessé(e) ou jaloux(se) quand je passe du temps avec d'autres enfants.	1	2	3	4	5

<b>1</b>	<b>Ne s'applique pas du tout</b>	<b>4</b>	<b>S'applique un peu</b>
<b>2</b>	<b>Ne s'applique pas vraiment</b>	<b>5</b>	<b>S'applique tout à fait</b>
<b>3</b>	<b>Neutre, pas certain</b>		

18.	Cet(te) enfant demeure fâché(e) ou démontre de la résistance après avoir été réprimandé(e).	1	2	3	4	5
19.	Lorsque cet(te) enfant se conduit mal, mon regard ou le ton de ma voix suffisent à le (la) rappeler à l'ordre.	1	2	3	4	5
20.	Intervenir auprès de cet(te) enfant prend toute mon énergie.	1	2	3	4	5
21.	J'ai remarqué que cet(te) enfant imite mes comportements ou ma façon de faire les choses.	1	2	3	4	5
22.	Quand cet(te) enfant est de mauvaise humeur, je sais que la journée sera longue et difficile.	1	2	3	4	5
23.	Les sentiments de cet(te) enfant à mon égard peuvent être imprévisibles ou changer soudainement.	1	2	3	4	5
24.	Malgré tous mes efforts, je ne suis pas satisfait(e) de ma relation avec cet(te) enfant.	1	2	3	4	5
25.	Cet(te) enfant rechigne ou pleure quand il (elle) veut quelque chose de moi.	1	2	3	4	5
26.	Cet(te) enfant est sournois(e) ou manipulateur(trice) avec moi.	1	2	3	4	5
27.	Cet(te) enfant partage ouvertement ses sentiments et ses expériences avec moi.	1	2	3	4	5
28.	Je me sens confiant(e) et efficace lorsque j'interagis avec cet(te) enfant.	1	2	3	4	5

## ANNEXE C

### INVENTAIRE DES COMPORTEMENTS DES ENFANTS DE 1½ AN À 5 ANS CAREGIVER-TEACHER REPORT FORM (C-TRF) VERSION ENSEIGNANTE

Veillez remplir le questionnaire ci-joint selon ce que **VOUS** savez du comportement de l'enfant, même si d'autres personnes ne sont pas nécessairement en accord avec vous.

N'hésitez pas à ajouter des commentaires tout au long du questionnaire ou dans l'espace fourni à la dernière page.

**Répondez à toutes les questions svp.**

Nom de l'enfant : \_\_\_\_\_

Sexe : ( ) garçon ( ) fille

Date de naissance : \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_  
                                    Jour    mois    année

Âge : \_\_\_\_\_

Occupation du père : \_\_\_\_\_

Occupation de la mère : \_\_\_\_\_

Nom de l'école : \_\_\_\_\_

Enseignante depuis : \_\_\_\_\_ années

Selon vous, cet enfant présente une adaptation psychosociale et scolaire :

1. Facile
2. Plus ou moins facile
3. Difficile

Autres remarques, autres informations : \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

I. Combien d'enfants avez-vous dans votre classe? \_\_\_\_\_ enfants

II. Depuis combien de mois connaissez-vous l'enfant? \_\_\_\_\_ mois

III. Dans quelle mesure le connaissez-vous?

- 1) Je ne le connais pas bien
- 2) Je le connais assez bien
- 3) Je le connais très bien

IV. Est-ce que cet enfant a déjà été référé pour des besoins particuliers?

- 1) Je ne sais pas
- 2) Non
- 3) Oui – de quel type et quand? \_\_\_\_\_

Date d'aujourd'hui : \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

                    Jour        mois        année

Voici une liste d'items qui servent à décrire les enfants. Pour chaque item qui correspond à l'enfant maintenant ou depuis 2 mois, encerclez **le chiffre 0** si l'item n'est **pas vrai ou ne s'applique pas** à l'enfant (dans la mesure de votre connaissance). Encerclez **le chiffre 1** si l'item est **un peu ou quelquefois vrai** pour l'enfant. Si le comportement décrit est **très vrai ou s'applique souvent** à l'enfant, encerclez **le chiffre 2**. Veuillez répondre de votre mieux à tous les items, même si certains d'entre eux semblent ne pas s'appliquer à l'enfant.

---



<b>0</b>	<b>Pas vrai ou Ne s'applique pas</b>			
<b>1</b>	<b>Un peu ou Quelquefois vrai</b>			
<b>2</b>	<b>Très vrai ou souvent vrai</b>			
1	Douleurs ou maux autres que maux de tête ou d'estomac (sans cause médicale).	0	1	2
2	A un comportement trop jeune pour son âge.	0	1	2
3	A peur d'essayer de nouvelles choses.	0	1	2
4	Évite de regarder les autres dans les yeux.	0	1	2
5	A de la difficulté à se concentrer ou à porter attention de façon soutenue.	0	1	2
6	Ne peut rester assis tranquille, est agité ou hyperactif.	0	1	2
7	Ne tolère pas que chaque chose ne soit pas à sa place.	0	1	2
8	Ne peut pas attendre; veut toujours tout immédiatement.	0	1	2
9	Mâche des objets non comestibles.	0	1	2
10	S'accroche aux adultes ou est trop dépendant.	0	1	2
11	Recherche constamment de l'aide.	0	1	2
12	Apathique ou non-motivé.	0	1	2
13	Pleure souvent.	0	1	2
14	Est cruel(e) envers les animaux.	0	1	2
15	Est provocateur.	0	1	2
16	Ses demandes doivent être comblées immédiatement.	0	1	2
17	Brise ses propres choses.	0	1	2
18	Brise les choses qui appartiennent aux autres.	0	1	2
19	Est rêveur, perdu dans ses pensées.	0	1	2
20	Est désobéissant.	0	1	2
21	Est dérangé par tout changement dans la routine.	0	1	2
22	Est brutal, cruel ou méchant envers les autres.	0	1	2
23	Ne répond pas lorsque les autres lui parlent.	0	1	2
24	A de la difficulté à respecter les consignes.	0	1	2
25	Ne s'entend pas avec les autres enfants.	0	1	2
26	Ne sait pas comment s'amuser, agit comme un petit adulte.	0	1	2

0	Pas vrai ou Ne s'applique pas			
1	Un peu ou Quelquefois vrai			
2	Très vrai ou souvent vrai			
27	Ne semble pas se sentir coupable après s'être mal conduit.	0	1	2
28	Dérange les autres enfants.	0	1	2
29	Se frustre facilement.	0	1	2
30	Est facilement jaloux.	0	1	2
31	Mange ou boit des substances qui ne sont pas des aliments.	0	1	2
32	A peur de certains animaux, de certaines situations, de certains endroits autres que l'école Précisez : _____	0	1	2
33	Facilement blessé dans son amour-propre.	0	1	2
34	Se blesse facilement, a souvent des accidents.	0	1	2
35	Se bagarre souvent.	0	1	2
36	Explore, fouine.	0	1	2
37	Réagit trop fortement lorsque séparé de ses parents.	0	1	2
38	A un comportement explosif et imprévisible.	0	1	2
39	A des maux de tête (sans raison médicale).	0	1	2
40	Frappe les autres.	0	1	2
41	Retient sa respiration.	0	1	2
42	Fait mal aux animaux ou aux gens sans faire exprès.	0	1	2
43	A l'air malheureux (sans raison suffisante ou apparente).	0	1	2
44	Est de mauvaise humeur, se met en colère.	0	1	2
45	A des nausées, se sent malade (sans raison médicale).	0	1	2
46	A des gestes nerveux ou des tics Précisez : _____	0	1	2
47	Est une personne nerveuse, stressée ou tendue.	0	1	2
48	N'accomplit pas les tâches demandées.	0	1	2
49	A peur de l'école.	0	1	2
50	Extrêmement fatigué, sans raison apparente.	0	1	2
51	Agité, ne tient pas en place.	0	1	2

0	Pas vrai ou Ne s'applique pas			
1	Un peu ou Quelquefois vrai			
2	Très vrai ou souvent vrai			
52	Se fait agacer par les autres enfants.	0	1	2
53	Agresse physiquement les autres enfants et/ou les gens.	0	1	2
54	Se met les doigts dans le nez, se gratte la peau ou d'autres parties du corps	0	1	2
	Précisez : _____			
55	Joue trop avec ses parties intimes.	0	1	2
56	A des gestes mal coordonnés ou est maladroit.	0	1	2
57	A des problèmes aux yeux (sans raison médicale).	0	1	2
	Précisez : _____			
58	Les punitions ne changent pas son comportement.	0	1	2
59	Passe rapidement d'une activité à une autre.	0	1	2
60	A des rougeurs ou autres problèmes de peau (sans raison médicale).	0	1	2
61	Refuse de manger.	0	1	2
62	Refuse de participer à des jeux actifs (où on bouge beaucoup).	0	1	2
63	Se balance répétitivement la tête ou le corps.	0	1	2
64	Est inattentif, facilement distrait.	0	1	2
65	Ment ou triche.	0	1	2
66	Crie beaucoup.	0	1	2
67	Semble insensible aux marques d'affection.	0	1	2
68	Est facilement gêné ou embarrassé.	0	1	2
69	Est égoïste ou ne partage pas.	0	1	2
70	Démontre peu d'affection envers les personnes.	0	1	2
71	Démontre peu d'intérêt envers son entourage.	0	1	2
72	N'a pas peur de se blesser, est imprudent.	0	1	2
73	Est timide.	0	1	2
74	Les autres enfants ne l'aiment pas.	0	1	2

0	Pas vrai ou Ne s'applique pas			
1	Un peu ou Quelquefois vrai			
2	Très vrai ou souvent vrai			
75	Est trop actif.	0	1	2
76	A un trouble de langage Précisez : _____	0	1	2
77	Regarde dans le vide ou semble préoccupé.	0	1	2
78	A des maux de ventre ou des crampes d'estomac (sans cause médicale).	0	1	2
79	Se conforme de façon excessive aux règles.	0	1	2
80	A un comportement étrange Précisez) : _____	0	1	2
81	Est têtu, maussade ou irritable.	0	1	2
82	Change brusquement d'humeur ou d'émotions.	0	1	2
83	Boude beaucoup.	0	1	2
84	Agace beaucoup les autres.	0	1	2
85	Fait des crises de colère.	0	1	2
86	Trop soucieux de son apparence ou de la propreté.	0	1	2
87	Est trop craintif ou anxieux.	0	1	2
88	Est peu coopératif.	0	1	2
89	N'est pas actif, bouge lentement ou manque d'énergie.	0	1	2
90	Est malheureux, triste ou déprimé.	0	1	2
91	Est trop bruyant.	0	1	2
92	Est perturbé face à des personnes ou des situations nouvelles Précisez : _____ _____ _____	0	1	2
93	Vomit (sans cause médicale).	0	1	2
94	A une apparence personnelle négligée.	0	1	2
95	S'éloigne sans raison, sans but apparent, sans avertir.	0	1	2
96	Demande beaucoup d'attention.	0	1	2
97	Est une personne pleurnicheuse.	0	1	2

<b>0</b>	<b>Pas vrai ou Ne s'applique pas</b>
<b>1</b>	<b>Un peu ou Quelquefois vrai</b>
<b>2</b>	<b>Très vrai ou souvent vrai</b>

98	Est un enfant replié sur lui-même, ne joue pas avec les autres.	0	1	2
99	Est inquiet.	0	1	2
100	Veillez indiquer tout autre problème que présente l'enfant et qui n'est pas mentionné ci-haut :	0	1	2

---



---



---

Qu'est-ce qui vous inquiète le plus à propos de cet enfant?

---



---



---



---



---

Décrivez les points forts et positifs de cet enfant :

---



---



---



---



---

## ANNEXE D

### HISTOIRES D'ATTACHEMENT À COMPLÉTER

## HISTOIRES D'ATTACHEMENT À COMPLÉTER

On va jouer à raconter des histoires avec une famille.

Voici la famille :

La mère

Le père

Les enfants : Émilie et Sophie *(même que le sexe de l'enfant)*

Simon et Philippe

Le bébé

À qui penses-tu que tu ressembles le plus? *(Ne pas commenter la réponse)*

C'est moi qui commence les histoires et, quand je te le dis, c'est toi qui continues et qui termines l'histoire.

Maintenant, on va commencer la première histoire.

*\*Si le sujet porte l'un des noms des personnages, choisir un autre nom pour le personnage en question.*

### MINIMUM DE TROIS MINUTES

Qu'est-ce qui se passe ensuite?

Peux-tu continuer ton histoire un peu?

*2 min. 30* : J'aimerais que tu me montres comment se termine ton histoire.

*3 minutes* : J'aimerais que tu termines ton histoire.

*4 minutes* : On va passer à la prochaine histoire.

*Actions confuses* : Qu'est-ce qui se passe?

*Difficile de savoir quel personnage fait/dit quelque chose* : Qui a fait/dit cela?

*Répéter de façon interrogative.*

## HISTOIRE « D'ÉCHAUFFEMENT »

### LE DESSIN

*Émilie/Simon est dans la cour devant la maison.*

*Les parents et les autres enfants sont dans la maison.*

Émilie/Simon a travaillé très fort à l'école aujourd'hui.

Tu sais ce qu'il/elle a fait?

(Pause) – Si le sujet fait une suggestion, approuver la suggestion et dire que Émilie/Simon a aussi fait autre chose.

Il/Elle a fait un très beau dessin.

Émilie /Simon revient de l'école.

*Émilie/Simon entre dans la maison et s'approche des parents.*

**Émilie /Simon : « Allo, regardez ce que j'ai fait à l'école aujourd'hui! »**

Montre-moi et raconte-moi ce qui arrive maintenant...

### QUESTIONS

*Si au cours de l'histoire, l'enfant ne fournit pas ces informations, poser les questions suivantes :*

1. Qu'est-ce que maman et papa disent?
2. Est-ce que Émilie/Simon donne le dessin à quelqu'un?
3. Qu'est-ce que papa et maman ont fait avec le dessin?

*\*Si le sujet répond seulement verbalement, lui dire : « Est-ce que tu veux me montrer? »*



### **LE JUS RENVERSÉ**

Toute la famille est dans la cuisine.

*Asseoir les membres de la famille autour de la table de cuisine et le bébé dans sa chaise haute.*

Ils ont soif et ils vont boire du jus.

Tout le monde boit son jus.

*Verser du jus à tout le monde avec le pot à jus.*

Et voilà que Émilie /Simon étire son bras au-dessus de la table et oh-oh... il/elle renverse le jus partout sur le plancher.

*Faire renverser le pot de jus sur le plancher par Émilie/Simon, de telle sorte que cela soit bien visible pour le sujet.*

Montre-moi et raconte-moi ce qui arrive maintenant.

### **QUESTIONS**

*Si au cours de l'histoire, l'enfant ne fournit pas ces informations, poser les questions suivantes :*

1. Qu'est-ce qui se passe avec le jus renversé par Émilie/Simon?
2. Qui nettoie le dégât?

*\*Si le sujet répond seulement verbalement, lui dire : « Est-ce que tu veux me montrer? »*

### LA SOUPE CHAUDE

Émilie/Simon et maman sont près du poêle.

**Maman :** « Je suis en train de faire le souper, mais ce n'est pas encore prêt. Ne t'approche pas trop du poêle. »

**Émilie/Simon :** « Hummm ça a l'air bon... Je n'ai pas envie d'attendre, j'en veux tout de suite! » *(ton ratoureux)*

*(Émilie/Simon touche au chaudron et renverse la soupe par terre.)*

**Émilie/Simon :** « Ouch! La soupe m'a brûlé la main! Ça fait mal! »

Montre-moi et raconte-moi ce qui arrive maintenant...

### QUESTIONS

*Si au cours de l'histoire, l'enfant ne fournit pas ces informations, poser les questions suivantes :*

1. Qu'est-ce qui se passe avec Émilie/Simon? Elle/il a été brûlé(e)...

*\*Si le sujet répond seulement verbalement, lui dire : « Est-ce que tu veux me montrer? »*

### LE BRUIT DANS LA NUIT

C'est le milieu de la nuit.

Tout l'monde est couché.

Papa et Maman sont couchés dans leur lit.

Le petit frère/la petite sœur est couché(e) dans sa chambre. Le bébé aussi.

Et Émilie/Simon est seul(e) dans sa chambre.

Tout l'monde dort.

*Tout en parlant, coucher tout le monde dans leurs lits respectifs. Pause.*

Tout à coup, il y a beaucoup de bruit, des bruits très forts. *Pause.*

*Cogner sous la table.*

Émilie /Simon se réveille. Il fait très noir.

*Émilie/Simon se met debout à côté du lit.*

**Émilie/Simon : « Oh! J'ai peur! »**

Montre-moi et raconte-moi ce qui arrive maintenant...

### **QUESTIONS**

*Si au cours de l'histoire, l'enfant ne fournit pas ces informations, poser les questions suivantes :*

1. Qu'est-ce que c'était ces bruits-là?
2. Qu'est-ce que Émilie/Simon a fait?

*\*Si le sujet répond seulement verbalement, lui dire : « Est-ce que tu veux me montrer? »*

## SÉPARATION

*Aligner la gardienne et les enfants d'un côté et la mère et le père en face d'eux près de la voiture et avec des valises dans les mains.*

La famille est dehors.

Ici, c'est l'auto de la famille et ça, c'est la gardienne.

Tu sais ce qui arrive?

Papa et Maman s'en vont en voyage.

**Maman :** « Ok les enfants. Papa et moi, on s'en va en voyage. »

**Papa :** « Vous allez rester avec la gardienne. On va se revoir demain. »

Montre-moi et raconte-moi ce qui arrive maintenant...

## NOTES

1. *Laisser l'enfant mettre les parents dans la voiture et les faire partir (si possible).*
2. *Si c'est l'examineur qui doit faire partir les parents et la voiture, dire : « Et là, ils partent. »*
3. *Si l'enfant tente de mettre un des enfants dans la voiture, lui dire : « Non, c'est seulement Papa et Maman qui partent. » Et sortir l'enfant de l'auto.*
4. *Lorsque les parents sont partis, mettre les parents et la voiture hors de la vue de l'enfant (sur les genoux de l'examineur).*
5. *Si l'enfant veut récupérer l'auto, l'examineur répond : « Non, ils ne reviennent pas tout de suite. Ils reviennent demain. »*

## QUESTIONS

*Si au cours de l'histoire, l'enfant ne fournit pas ces informations, poser les questions suivantes :*

1. Qu'est-ce qu'ils font les enfants pendant que Papa et Maman sont partis?

*\*Si le sujet répond seulement verbalement, lui dire : « Est-ce que tu veux me montrer? »*

**RÉUNION**

On va dire que c'est le lendemain et tout le monde est levé.

Si les personnages étaient couchés, les faire lever.

Approcher la gardienne de la fenêtre.

La gardienne regarde par la fenêtre et elle voit les parents revenir de voyage.

*Mettre l'auto sur la table, près de la maison.*

**Gardienne : « Hey les enfants, vos parents sont revenus de leur voyage. »**

Montre-moi et raconte-moi ce qui arrive maintenant...

**QUESTIONS**

*Si au cours de l'histoire, l'enfant ne fournit pas ces informations, poser les questions suivantes :*

1. Qu'est-ce qui arrive maintenant que Papa et Maman sont à la maison?

*\*Si le sujet répond seulement verbalement, lui dire : « Est-ce que tu veux me montrer? »*

## ANNEXE E

### LISTE DES 65 ITEMS AU CCH (CARTES POUR LE COMPLÈTEMENT D'HISTOIRES)

## Liste des 65 items du CCH (Cartes pour le complètement d'histoires)

- (1) Absence de narratif; l'enfant reste inhibé face au matériel, à la situation; refus
- (2) Dans le jeu ou la manipulation, l'enfant évite les figures parentales; joue avec les personnages enfants à la place de jouer avec les personnages adultes
- (3) Dans ses réponses, l'enfant évoque les deux figures parentales
- (4) (Départ) Face à la séparation, l'enfant reste inactif (par ex., l'enfant pleure ou reste dans son lit, il dort quand les parents partent)
- (5) (Départ) L'enfant évoque un sentiment lié à la séparation (perte, anxiété, tristesse, désir du retour)
- (6) (Départ) L'enfant fait face à l'absence des parents et ne tente pas d'empêcher la séparation (par ex., joue avec la grand-mère, demande quand les parents reviennent, etc.)
- (7) (Départ) Les personnages restent ensemble dans l'attente du retour
- (8) (Départ) Sentiments liés à la séparation entièrement évoqués dans le narratif-jeu scénique
- (9) Distance symbolique claire entre l'enfant et le personnage du jeu (par ex., ne dit pas « je » au lieu de « il » ou « elle » lorsqu'il parle des personnages)
- (10) Face aux sentiments négatifs évoqués dans l'histoire, l'enfant fait intervenir les figures parentales (sentiment de peur, de douleur, etc.) quel que soit leur rôle : protecteur ou non
- (11) L'enfant attribue à la grand-mère des sentiments positifs (réparateurs/protecteurs)
- (12) Les personnages réagissent de façon appropriée aux émotions des autres personnages, ne les ignorent pas
- (13) L'enfant attribue à un personnage-enfant le rôle de « réparateur » (réponses de réconfort, aide, etc.) plutôt qu'aux personnages parentaux (au moins une fois)
- (14) L'enfant attribue aux figures parentales des comportements de surprotection ou d'intrusion
- (15) L'enfant attribue aux parents des comportements de contrôle et/ou de pression parentale (par ex., évoque plusieurs fois des réponses de discipline, d'autorité, etc., de la part des parents)
- (16) L'enfant attribue aux parents le rôle d'autorité
- (17) L'enfant attribue des rôles et des sentiments différents au père et à la mère
- (18) L'enfant cherche la proximité de sa mère
- (19) L'enfant commence souvent des phrases sans les terminer
- (20) L'enfant complète les histoires seulement après avoir été encouragé par l'expérimentateur (il peut mettre en scène mais a besoin de stimulation)

- (21) L'enfant comprend rapidement la tâche proposée
- (22) L'enfant décrit ou commente l'état émotionnel des personnages ou le rend explicite par la manipulation
- (23) L'enfant décrit verbalement ses actions, les commente, les justifie
- (24) L'enfant différencie adéquatement les générations (rôles des parents et des enfants)
- (25) Les figures parentales sont présentées d'après des facettes différentes et changeantes
- (26) L'enfant propose des résolutions originales plutôt que des suites conventionnelles et attendues
- (27) L'enfant donne une image des figures parentales comme étant disponibles (accessibles, sensibles, prévisibles, adéquates)
- (28) L'enfant entre aisément en relation avec l'expérimentateur
- (29) L'enfant établit des liens entre les personnages (liens de proximité, etc.) ou interaction entre les personnages
- (30) L'enfant évite de compléter les histoires proposées (par ex., il change de sujet de discussion, il demande l'histoire suivante, il répond « Je ne sais pas », que « rien » va se passer, etc.)
- (31) L'enfant évoque des affects (colère, excitation, peur, etc.) qui sont médiatisés par le jeu (ne jette pas par exemple le matériel par terre ou ne tape pas les figurines contre la table)
- (32) L'enfant évoque des comportements d'agression et/ou de destruction (par ex., punitions sévères)
- (33) L'enfant évoque des sentiments de peur, de crainte ou d'anxiété à l'égard des figures parentales (ou d'une figure parentale; par ex. : l'enfant part se cacher lorsque le père le réprouve, etc.)
- (34) L'enfant maintient l'intérêt pour la tâche proposée tout au long de la session
- (35) L'enfant met en scène ou verbalise des résolutions aux situations présentées (il y a un narratif)
- (36) L'enfant montre des comportements d'anxiété : gestes, actions indiquant une appréhension ou une crainte (par ex., comportements autocalmants comme se balancer, se sucer le pouce); actions compulsives
- (37) L'enfant montre des expressions de timidité lorsqu'il parle; retenu dans ses gestes lorsqu'il manipule le matériel
- (38) L'enfant prête clairement des émotions aux personnages (par ex., projection d'émotions trahie par l'expression faciale, le ton de la voix, etc.); éventuellement les personnages réagissent aux émotions des autres personnages
- (39) L'enfant provoque des événements négatifs (par ex., frappe les personnages) au lieu de résoudre l'histoire



- (40) L'enfant réagit au thème négatif contenu dans l'histoire par une expression positive inadéquate (rire, sadisme, persécution, etc.)
- (41) L'enfant reconnaît le thème négatif de l'histoire (par ex., rocher) qu'il propose ou non une résolution
- (42) L'enfant répond avec plaisir (plaisir explicite, gai, affable, etc.)
- (43) L'enfant répond principalement par « oui » et « non » aux questions de l'expérimentateur, ne s'engage pas dans une narration
- (44) L'enfant restitue une image globalement positive des parents (par ex., il leur attribue des comportements d'affection, de chaleur, de soins, d'attention)
- (45) L'enfant s'implique dans la tâche par le jeu scénique avec le matériel uniquement
- (46) L'enfant s'investit beaucoup dans la situation (par ex., il adapte les mouvements des personnages à l'histoire, il change le ton de la voix selon les personnages et la narration; les réponses sont médiatisées par le jeu mais vivantes)
- (47) L'expression émotionnelle et/ou la mimique du visage sont en désaccord avec le contenu de l'histoire
- (48) La tonalité globale des émotions est positive (dominance de plaisir, joie, etc.)
- (49) Le langage de l'enfant est peu compréhensible (par ex., il vocalise sans articuler, onomatopées, etc.)
- (50) Le narratif est verbal plutôt que scénique
- (51) Les actions restent symbolisées. L'enfant fait jouer les personnages plutôt que de se comporter comme s'il était lui-même un des personnages
- (52) Les attitudes parentales coercitives (punitions, discipline, colère, etc.) sont exprimées de façon ni violente ni extrême
- (53) Les différentes histoires sont complétées avec facilité, fluidité et cohérence
- (54) Les rôles parent-enfant sont inversés (par ex., l'enfant prend soin des parents; il s'attribue un rôle parental; les parents sont infantilisés, recherchent le réconfort, etc.)
- (55) Lorsqu'un thème négatif est introduit, l'enfant décrit les personnages comme étant inactifs (par ex., il dit que le personnage-enfant va se coucher, etc.)
- (56) Lorsqu'un thème négatif est introduit, l'enfant évoque un comportement de soutien de la part des figures parentales
- (57) Lorsque des conflits sont évoqués (par ex., un conflit entre parents et enfants), la résolution est bloquée, perturbée (excitation, etc.)
- (58) Lorsque l'enfant évoque des comportements de protection/réconfort de la part des parents, il montre des comportements d'excitation, d'expressions exagérément positives, des transformations en thème négatif

- (59) Malgré les encouragements de l'expérimentateur pour continuer, l'enfant persiste à répondre « Je ne sais pas », à résister, à éviter (par ex., détourner son attention sur les objets)
- (60) L'enfant élabore un narratif (verbal et/ou scénique) plutôt que de rester muet ou de manipuler le matériel sans symbolisation
- (61) Parents décrits comme normalement protecteurs/réparateurs/autoritaires
- (62) (Réunion) Le comportement de l'enfant ne devient pas désorganisé ou incohérent (par ex., ne frappe pas les parents)
- (63) (Réunion) L'enfant évite la scène, pense à autre chose, digresse
- (64) (Réunion) L'enfant exprime la joie (ou autre affect positif) des personnages-enfants
- (65) (Réunion) L'enfant fait repartir les parents (ou un des parents); les parents rejettent l'enfant; rejoue le départ des parents.

## ANNEXE F

### VIGNETTES 1 À 3

**Vignette 1 : Un enfant dont l'adaptation psychosociale et scolaire est facile.**

Cet enfant arrive à l'école avec le sourire et avec entrain. Il semble content de revoir ses amis, il entre rapidement en contact avec eux. Dès l'arrivée, il porte attention à l'enseignante, soit par un regard, un sourire, un bonjour. Il se déshabille sans perdre de temps. Durant la causerie, il parle aisément ou assez facilement de lui, de ses parents, des activités qu'il fait. Il connaît le nom de la plupart de ses amis. Il participe avec plaisir aux différentes activités de groupe, aux ateliers, aux jeux de société. Il démontre beaucoup d'autonomie mais il peut demander de l'aide à l'enseignante, à un ami au besoin. Il apporte volontiers son soutien à un ami en difficulté. Il est rarement impliqué dans des conflits. Il accepte d'apporter sa collaboration. Il manifeste de la confiance devant une situation ou une tâche nouvelle, même si celle-ci présente un plus grand défi. Il a tout le matériel dont il a besoin et est fier de montrer ses réalisations à ses parents.

**Vignette 2 : Un enfant dont l'adaptation psychosociale et scolaire est plus ou moins facile.**

Cet enfant est tributaire de l'accueil qu'il reçoit le matin, tant de la part de ses amis que de l'enseignante. Il exprime de façon exagérée son besoin de proximité. Il est souvent colérique. Il a besoin de soutien pour aborder différentes activités mais, encourager par une attention bienveillante, il pourra participer avec plaisir ou avec un certain plaisir du moins. C'est un enfant qu'il faut fréquemment aller chercher. Il se laisse facilement influencer, ce qui le rend très vulnérable par rapport aux autres enfants.

**Vignette 3 : Un enfant dont l'adaptation psychosociale et scolaire est plutôt difficile.**

Cet enfant peut présenter des comportements violents et/ou dérangeants ou au contraire peut manifester beaucoup d'anxiété. Cet enfant est peu souriant et facilement irritable. Il peut se plaindre souvent de ses amis et/ou être souvent impliqué dans les conflits. Il suit difficilement les consignes, refuse souvent d'obtempérer, s'oppose fréquemment.

Il se désorganise sans raison apparente. Il a besoin d'attention constante. Les différentes activités peuvent ne pas vraiment l'intéresser. Il ne semble pas éprouver beaucoup de plaisir à réaliser les tâches demandées. Même avec beaucoup de soutien, il réussit difficilement à actualiser son potentiel. Il n'a pas développé beaucoup de compétences. On peut observer qu'il choisit toujours (et/ou souvent) les mêmes jeux. Il lui manque régulièrement du matériel scolaire. Le contact avec les parents est souvent plus difficile.

## APPENDICE A

### LETTRE D'INFORMATION À L'INTENTION DES COMMISSIONS SCOLAIRES

*Liens entre l'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant à la maternelle et ses relations sociales avec les pairs, avec l'enseignante, telles qu'observées par cette dernière*

**Comité de direction UQTR :** M. Jean-Marie Miron (département des sciences de l'éducation) et M. Carl Lacharité (département de psychologie)

**Résumé du projet**

**Problématique :** La réussite éducative demeure un défi de taille pour tous les intervenants. Les premières expériences scolaires sont cruciales et déterminantes pour les enfants quant aux répercussions à long terme sur leur développement cognitif et social et par extension sur le décrochage scolaire au secondaire (Potvin *et al.*, 2009). « L'enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2012 », rapporte que 26% des enfants rejoints par l'enquête sont réputés être vulnérables dans au moins un domaine de leur développement (santé physique et bien-être, compétences sociales, maturité affective, développement langagier et cognitif, habiletés de communication et connaissances générales). Plusieurs auteurs soutiennent que l'environnement scolaire est d'abord et avant tout de nature sociale plutôt que scolaire et que de tous les facteurs de risque, les difficultés comportementales implicites à cette compétence représentent un précurseur déterminant pour le décrochage scolaire. La recension de plusieurs écrits (Farmer *et al.*, 1999; Bigras et Fortin, 1996; Ladd, 2005) nous permet d'établir un lien significatif entre l'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant et les dispositions précoces de celui-ci. Ainsi, l'approche écosystémique de Bronfenbrenner (1979) nous permettra de tenir compte de toute l'influence des divers systèmes présents dans l'environnement de l'enfant, notamment son environnement familial et scolaire.

**Objectifs de recherche :** Notre étude a pour objectifs (1) d'étudier les liens entre l'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant à la maternelle en fonction de ses relations sociales avec les pairs, et de sa relation avec l'enseignante; et (2) cerner les dispositions comportementales précoces que les enfants manifestent à l'école du fait qu'elles seraient antérieures à leur adaptation psychosociale et scolaire dans cet environnement, et ce, à la lumière de leurs stratégies comportementales d'attachement.

**Questions de recherche :** Pour ce faire, nous nous posons les trois questions suivantes :

- Quels sont les liens entre la relation que l'enfant établit avec ses pairs et son adaptation psychosociale et scolaire?
- Quels sont les liens entre la relation que l'enfant établit avec l'enseignante et son adaptation psychosociale et scolaire?
- Que nous apprennent les représentations mentales de l'enfant à propos de la relation avec sa principale figure d'attachement sur les dispositions comportementales précoces qu'il manifeste à l'école?

**Méthodologie :** Une étude descriptive corrélationnelle va servir à explorer et à décrire ces relations possibles. Pour ce faire, trois questionnaires psychométriques sont utilisés : le PSA (Profil socioaffectif), le STRS (Student-Teacher Relationship Scale) et le C-TRF (Teacher Report form, version adaptée du Child Behavior Checklist), tous adaptés en version française. Cinq histoires d'attachement à compléter viennent s'ajouter à notre cueillette de données. Nous nous réservons cette partie quasi qualitative qui nous aidera à mieux saisir, comprendre et interpréter une partie de la réalité sociale et scolaire vécue dans une classe de maternelle.

**Pertinence du projet et retombées anticipées :** La prévention, le dépistage et l'intervention précoce constituent les premières actions à mettre en place pour soutenir la réussite éducative (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009). L'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant est un élément clé quant à une intervention favorisant la réussite éducative et la prévention des difficultés ultérieures. La perspective d'analyse que nous priorisons, soit celle de cerner davantage les dispositions comportementales précoces que les enfants manifestent à l'école du fait qu'elles seraient antérieures à leur adaptation psychosociale et scolaire dans cet environnement, pourrait permettre de mieux cibler l'aide et le soutien pouvant être apportés à ces enfants dont la réussite est déjà compromise dès leur entrée dans le système scolaire. Il pourrait également en résulter un regard novateur sur l'adaptation scolaire dès l'entrée à l'école. Nous souhaitons pouvoir réinvestir les nouvelles connaissances produites sur les pratiques afin de soutenir la réussite éducative, en faisant de la prévention une offensive de premier plan.

Chercheuse principale : Carmen Perron  
Département des sciences de l'éducation

No. du Certificat éthique : CER-15-213-07.27  
(Certificat d'éthique de la recherche avec des êtres humains)  
Date d'émission : 26 mai 2015



## APPENDICE B

LETTRE D'INFORMATION À L'INTENTION DES ENSEIGNANTES ET  
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES ENSEIGNANTES



## LETTRE D'INFORMATION À L'INTENTION DES ENSEIGNANTES

---

*Liens entre l'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant à la maternelle et ses relations sociales avec les pairs, avec l'enseignante, telles qu'observées par cette dernière*

**Carmen Perron**

**Doctorat en éducation**

**Directeurs de recherche : M. Jean-Marie Miron et M. Carl Lacharité**

Bonjour,

Votre participation à la recherche, qui vise à mieux comprendre l'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant à la maternelle, serait grandement appréciée.

### **Objectifs**

Les objectifs de ce projet de recherche sont en tout premier lieu d'étudier les liens entre l'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant à la maternelle en fonction de ses relations sociales avec les pairs et de sa relation avec l'enseignante. Nous souhaitons également cerner davantage les dispositions comportementales précoces que les enfants manifestent à l'école du fait qu'elles seraient antérieures à leur adaptation psychosociale et scolaire dans cet environnement.

Le but de cette lettre d'information est de vous aider à comprendre exactement ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet. Prenez donc le temps de la lire attentivement et n'hésitez pas à poser toutes questions que vous jugerez utiles.

### **Tâche**

Après quelques mois de fréquentation scolaire, vous aurez à sélectionner dans votre classe trois enfants au regard de leur adaptation psychosociale et scolaire. Trois vignettes vous seront proposées, à titre informatif, si vous le souhaitez, lesquelles décriront brièvement certaines caractéristiques comportementales des trois types d'enfants à l'étude. La première vignette présentera les principales caractéristiques d'un enfant dont l'adaptation psychosociale et scolaire est facile. La deuxième tracera un bref portrait d'un enfant dont l'adaptation psychosociale et scolaire est plus ou moins facile. Et pour terminer, la vignette trois indiquera quelques traits d'un enfant dont l'adaptation psychosociale et scolaire est plutôt difficile. Vous devrez par la suite remplir pour chaque enfant les trois questionnaires qui vous auront été remis.

Numéro du certificat : CER-15-213-07.27

Certificat émis le 26 mai 2015

Les questionnaires visent à faire l'inventaire des comportements de l'enfant. Il s'agit de questionnaires à cocher. À titre indicatif, le PSA (Profil socioaffectif) demande environ vingt minutes pour le compléter. On évalue à quinze minutes le temps requis pour remplir le deuxième questionnaire, soit le STRS (Student- Teacher Relationship Scale). Concernant le troisième, le C-TRF (Teacher Report Form, version adaptée du Child Behavior Checklist), il requiert environ vingt-cinq minutes. Vous aurez donc besoin d'environ une heure par enfant pour répondre aux questionnaires, donc trois heures pour l'ensemble du travail.

### **Risque, inconvénient, inconfort**

Aucun risque n'est associé à votre participation. Le temps consacré au projet, soit environ trois heures, demeure le seul inconvénient.

### **Bénéfices**

La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de l'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant à la maternelle est le seul bénéfice direct prévu à votre participation.

### **Confidentialité**

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée; nous attribuerons dès le départ un code numérique à chaque répondant. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme de thèse, de communications lors de différents congrès, d'articles dans des revues scientifiques ou de professionnels, ne permettront pas d'identifier les participants.

Les données recueillies seront conservées sous clé dans un classeur, chez la chercheuse. Les seules personnes qui y auront accès seront le comité de recherche de la chercheuse et un(e) assistant(e) de recherche. Toutes ces personnes ont signé un engagement à la confidentialité. Les données seront détruites par déchiquetage dès qu'elles seront inscrites dans la base de données, et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

### **Participation volontaire**

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications.

Advenant votre retrait, les données accumulées seront détruites par déchiquetage.

### **Remerciement**

Votre collaboration est précieuse. Nous l'apprécions et vous en remercions.

**Responsable de la recherche**

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Carmen Perron à l'adresse courriel suivante : [carmen.recherche@gmail.com](mailto:carmen.recherche@gmail.com). Vous pouvez aussi me rejoindre au 819-376-5011 poste 3652 et laisser un message à mon attention.

**Formulaire de consentement**

Vous souhaitez participer à la recherche! Complétez le formulaire de consentement pour les enseignantes ci-joint et contactez-moi, soit par courriel ou au numéro ci-haut mentionné. Il me fera plaisir d'aller récupérer le formulaire et vous remettre les vignettes et questionnaires dont vous aurez besoin.

**Question ou plainte concernant l'éthique de la recherche**

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-15-213-07.27a été émis le 26 mai 2015.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique [CEREH@uqtr.ca](mailto:CEREH@uqtr.ca).



## FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES ENSEIGNANTES

---

### Engagement de la chercheuse

Moi, Carmen Perron, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

### Consentement du participant

Je, \_\_\_\_\_, confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet « **Liens entre l'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant à la maternelle et ses relations sociales avec les pairs, avec l'enseignante, telles qu'observées par cette dernière** ». J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

**J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche.**

Participant	Chercheuse
Signature :	Signature :
Nom :	Nom :
Date :	Date :

**P.S.** Un résumé des résultats sera envoyé aux participantes qui le souhaitent. Ce document ne sera cependant pas disponible avant décembre 2016. Indiquez l'adresse postale ou électronique à laquelle vous souhaitez que ce résumé vous parvienne :

---

Si cette adresse venait à changer, il vous faudra en informer la chercheuse.

## APPENDICE C

### LETTRE D'INFORMATION À L'INTENTION DES PARENTS (CONSENTEMENT SUBSTITUÉ)



## LETTRE D'INFORMATION À L'INTENTION DES PARENTS (CONSENTEMENT SUBSTITUÉ)

---

*Liens entre l'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant à la maternelle et ses relations sociales avec les pairs, avec l'enseignante, telles qu'observées par cette dernière*

**Carmen Perron**

**Sciences de l'éducation, Doctorat en éducation**

**Directeur de recherche : M. Jean-Marie Miron et M. Carl Lacharité**

Bonjour chers parents,

La participation de votre enfant à la recherche qui vise à mieux comprendre l'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant à la maternelle serait grandement appréciée.

### **Objectifs**

Les objectifs de ce projet de recherche sont en tout premier lieu d'étudier les liens entre l'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant à la maternelle en fonction de ses relations sociales avec les pairs, et de sa relation avec l'enseignante. Nous souhaitons également cerner davantage les dispositions comportementales précoces que les enfants manifestent à l'école du fait qu'elles seraient antérieures à leur adaptation psychosociale et scolaire dans cet environnement.

Le but de cette lettre d'information est de vous aider à comprendre exactement ce qu'implique l'éventuelle participation de votre enfant à la recherche de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet. Prenez donc le temps de la lire attentivement et n'hésitez pas à poser toute question que vous jugerez utiles.

### **Tâche**

Tout d'abord, l'enseignante, suite à ses observations sur une période de deux mois, aura à compléter trois questionnaires à cocher relativement à l'adaptation psychosociale et scolaire de votre enfant, que celle-ci soit facile, plus ou moins facile ou difficile. Par la suite, **pour un certain nombre d'enfants choisis au hasard**, la participation de votre enfant à ce projet de recherche consistera à compléter, avec le soutien de la chercheuse, cinq histoires qui lui seront présentées. Cette rencontre se fera à l'école de votre enfant, dans sa classe, durant une période d'activités libres. Elle durera au maximum 30 minutes et sera filmée. Il convient de mentionner que vous pouvez accepter ou refuser que votre enfant participe à cette deuxième partie de la recherche, et cela, sans vous soustraire pour autant au fait que l'enseignante pourra compléter les trois questionnaires.

Numéro du certificat : CER-15-213-07.27

Certificat émis le 26 mai 2015

**Risques, inconvénients, inconforts**

Aucun risque n'est associé à la participation de votre enfant à la recherche si ce n'est, peut-être, un léger inconfort ressenti en présence d'une personne inconnue. Afin de minimiser cet inconvénient, une présence d'une heure environ dans la classe de l'enfant sera planifiée pour permettre un premier contact dans le milieu familial de ce dernier.

**Bénéfices**

L'activité des histoires d'attachement à compléter fera appel à l'imagination de votre enfant. Ce sera pour lui un moment privilégié d'écoute et de plaisir. De plus, la contribution à l'avancement des connaissances au sujet de l'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant à la maternelle se révèle être un bénéfice à la participation de votre enfant à la recherche.

**Confidentialité**

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à l'identification de votre enfant. La confidentialité sera assurée : nous attribuerons dès le départ un code numérique à chaque répondant, tant pour les questionnaires que pour les enregistrements vidéos. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme de thèse, de communications lors de différents congrès, d'articles dans des revues scientifiques ou de professionnels, ne permettront pas d'identifier les participants. Aucun extrait vidéo ne sera présenté dans les communications qui découleront de la recherche.

Les données recueillies seront conservées sous clé dans l'ordinateur principal de la chercheuse. Elles seront protégées par un mot de passe. Les seules personnes qui y auront accès seront le comité de recherche de la chercheuse et un(e) assistant(e) de recherche. Toutes ces personnes ont signé un engagement à la confidentialité. Les données en lien avec les questionnaires seront détruites dès que celles-ci seront saisies sur la base de données. Les questionnaires seront soumis au déchiquetage. Quant aux données des histoires d'attachement à compléter, l'enregistrement numérisé sera détruit dès que l'interprétation sera terminée. Ces données ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

**Participation volontaire**

La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Votre enfant et vous êtes entièrement libres d'y participer ou non et de se retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications. Vous êtes également entièrement libre d'accepter ou de refuser qu'il participe à la recherche sans avoir à motiver votre décision ni à subir quelque préjudice que ce soit.

**Remerciement**

Votre collaboration est précieuse. Nous l'apprécions et vous en remercions.



**Responsable de la recherche**

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec **Carmen Perron** à l'adresse courriel suivante : **carmen.recherche@gmail.com**. Vous pouvez aussi me rejoindre au **819-376-5011 poste 3652** et laisser un message à mon attention.

**Question ou plainte concernant l'éthique de la recherche**

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-15-213-07.27 a été émis le 26 mai 2015.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique **CEREH@uqtr.ca**.



## FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES PARENTS

### Engagement de la chercheuse

Moi, Carmen Perron m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

### Consentement du participant

Je, \_\_\_\_\_, confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet « Liens entre l'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant à la maternelle et ses relations sociales avec les pairs, avec l'enseignante, telles qu'observées par cette dernière ». J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de la participation de mon enfant à la recherche. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction.

**J'accepte librement que l'enseignante de mon enfant réponde aux trois questionnaires concernant son adaptation psychosociale et scolaire à la maternelle. Je comprends qu'il peut se retirer de la recherche en tout temps et sans préjudice.**

Parent :	Chercheuse :
Signature :	Signature :
Nom :	Nom :
Date :	Date :

**Advenant que votre enfant soit choisi au hasard, accepteriez-vous qu'il participe à l'activité des histoires d'attachement à compléter?**      **Oui**      **Non**

## RÉFÉRENCES

- Achenbach, T. M. et Rescorla, L. A. (2000). *Manual for the ASEBA preschool forms & profiles: An integrated system of multi-informant assessment; Child behavior checklist for ages 1 1/2-5; Language development survey; Caregiver-Teacher Report Form*. Burlington, VT: University of Vermont.
- Ahnert, L., Pinquart, M. et Lamb, M. E. (2006). Security of children's relationships with nonparental care providers: A meta-analysis. *Child Development*, 77(3), 664-679.
- Ainsworth, M. D. S. (1990). Some considerations regarding theory and assessment relevant to attachments beyond infancy. Dans M. T. Greenberg, D. Cicchetti et C. M. Cummings (dir.), *Attachment in the preschool years* (p. 1-96). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. et Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Albanese, O., Fiorilli, C. et Doudin, P.-A. (2010). *La compréhension des émotions chez des enseignants et enseignantes de soutien à l'intégration : quels risques pour la relation éducative?* Dans L. Lafortune, S. Fréchette, N. Sorin, P.-A. Doudin et O. Albanese (dir.), *Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension* (p. 169-182). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R. et Horsey, C. S. (1997). From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of Education*, 70, 87-107.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44(3), 211-229.
- Battistich, V., Schaps, E. et Wilson, N. (2004). Effects of an elementary school intervention on students' "connectedness" to school and social adjustment during middle school. *The Journal of Primary Prevention*, 24(3), 243-262.

- Beaumont, C. (2019). *Enseigner des compétences sociales et émotionnelles*. Récupéré de <https://www.lapresse.ca/debats/opinions/201910/28/01-5247328-enseigner-des-competences-sociales-et-emotionnelles.php>
- Berger, K. S. (2011). *Psychologie du développement*. Montréal, QC : Modulo.
- Bigras, M. et Fortin, L. (1996). *Les facteurs de risque et les programmes de prévention auprès d'enfants en troubles de comportement*. Eastman, QC : Behaviora.
- Birch, S. H. et Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79.
- Birch, S. H. et Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34(5), 934-946.
- Boivin, M. et Bierman, K. L. (2014). School readiness: Introduction to a Multifaceted and Developmental Construct. Dans M. Boivin et K. L. Bierman (dir.), *Promoting school readiness and early learning: Implications of developmental research for practice* (p. 3-14). New York, NY: Guilford Publications.
- Bouchard, C. (2008). *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C. (2016). *Le développement global de l'enfant à l'éducation préscolaire*. Dans C. Raby et A. Charron (dir.), *Intervenir au préscolaire* (p. 10-21). Anjou, QC : Les éditions CEC.
- Bouchard, C., Cantin, G., Charron, A., Crépeau, H. et Lemire, J. (2017). La qualité des interactions en classe de maternelle 4 ans à mi-temps au Québec. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 40(3), 272-301.
- Bowen, F., Desbiens, N., Martin, C. et Hamel, M. (2001). La compétence sociale, comme déterminant de la santé et du bien-être des enfants et des jeunes. Dans M. Hamel (dir.), *Les déterminants de la santé et du bien-être des enfants des enfants d'âge scolaire* (p. 55-99). Québec, QC : Les Publications du Québec.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss. Vol. 1, Attachment*. New York, NY: Basic Books.
- Bowlby, J. (1978). *Attachement et perte. Vol. 1, L'attachement*. Paris, France : Presses universitaires de France.

- Bowlby, J. (1980). *Attachement et perte. Vol. 2, La séparation : angoisse et colère*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. New York, NY: Basic Books.
- Bretherton, I. (2008). Les histoires à compléter pour l'étude des représentations d'attachement. *Enfance*, 60, 13-21.
- Bretherton, I. et Ridgeway, D. (1990). Story completion task to assess young children's internal working models of child and parents in the attachment relationship. Dans M. T. Greenberg, D. Cicchetti et E. M. Cummings (dir.), *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention* (p. 300-308). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Bretherton, I., Ridgeway, F. et Cassidy, J. (1990). *Assessing internal working models of attachment relationship*. Dans M. T. Greenberg, D. Cicchetti et E. M. Cummings (dir.), *Attachment in the preschool years* (p. 273-308). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1996). Le modèle « Processus-Personne-Contexte-Temps » dans la recherche en psychologie du développement : principes, applications et implications. Dans R. Tessier et G. M. Tarabulsy (dir.), *Le modèle écologique dans le développement de l'enfant* (p. 9-59). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Buyse, E., Verschueren, K. et Doumen, S. (2011). Preschoolers' attachment to mother and risk for adjustment problems in kindergarten: Can teachers make a difference? *Social Development*, 20, 33-50.
- Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Van Damme, J. et Maes, F. (2008). Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: The moderating role of classroom climate. *Journal of School Psychology*, 46(4), 367-391.
- Buyse, E., Verschueren, K., Verachtert, P. et Damme, J. V. (2009). Predicting school adjustment in early elementary school: Impact of teacher-child relationship quality and relational classroom climate. *The Elementary School Journal*, 110(2), 119-141.

- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A. et Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11(4), 302-306.
- Cassidy, J. (1988). Child-mother attachment and the self in six-year-olds. *Child Development*, 59, 121-134.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2<sup>e</sup> éd.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Coutu, S. et Royer, N. (2010). *L'enfant apprend à interagir de façon harmonieuse avec les autres*. Dans C. Raby et A. Charron (dir.), *Intervenir au préscolaire* (p. 57-64). Anjou, QC : Éditions CEC.
- Coutu, S., Tardif, G. et Pelletier, D. (2004). *Les problèmes de comportement chez les enfants d'âge préscolaire : quelques pistes pour l'évaluation, la prévention et l'intervention*. Dans N. Royer (dir.), *Le monde du préscolaire* (p. 143-175). Montréal, QC : Gaëtan Morin Éditeur.
- Cowan, P. A. (1991). *Individual and family life transitions: A proposal for a new definition*. Dans P. A. Cowan et E. M. Hetherington (dir.), *Family transitions* (p. 3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Crick, N. R. et Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- Curby, T. W., Ponitz, C. C. et Rim-Kaufman, S. E. (2009). Teacher-child interactions and children's achievement trajectories across kindergarten and first grade. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 912-925.
- Dadds, M. R. et Roth, J. H. (2001). Family processes in the development of anxiety. Dans M. W. Vasey et M. R. Dadds (dir.), *The developmental psychopathology of anxiety* (p. 278-303). New York, NY: Oxford University Press.
- De Singly, F. (2005). *L'enquête et ses méthodes. Le Questionnaire* (2<sup>e</sup> éd.). Paris, France : Armand Colin.

- Desjardins, N., Dumont, J., Laverdure, J. et Poissant, J. (2005). *Les services intégrés en périnatalité et pour la petite enfance à l'intention des familles vivant en contexte de vulnérabilité. Guide pour soutenir le développement de l'attachement de la grossesse à un an. L'attachement au cœur du développement du nourrisson*. Récupéré de <https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2005/05-836-01.pdf>
- Desrosiers, H., Tétreault K. et Boivin, M. (2012). *Caractéristiques démographiques, socioéconomiques et résidentielles des enfants vulnérables à l'entrée à l'école*. Récupéré de <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/bulletins/portrait-201205.pdf>
- Doudin, P.-A. et Curchod-Ruedi, D. (2010). *La compréhension des émotions comme facteur de protection de la violence à l'école*. Dans L. Lafortune, S. Fréchette, N. Sorin, P.-A. Doudin et O. Albanese (dir.), *Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension* (p. 127-145). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D. et Baumberger (2009). *Inclure ou exclure des élèves en difficulté : quelles conséquences pour les enseignantes et enseignants*. Récupéré de [http://revuedeshep.ch/pdf/09/2\\_doudin.pdf](http://revuedeshep.ch/pdf/09/2_doudin.pdf)
- Doumen, S., Verschueren, K., Buyse, E., Germeijs, V., Luyckx, K. et Soenens, B. (2008). Reciprocal relations between teacher-child conflict and aggressive behavior in kindergarten: A three-wave longitudinal study. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(3), 588-599.
- Dubois-Comtois, K., Cyr, C., Moss, E. et St-Laurent, D. (2008). Le rôle des conversations mère-enfant dans le développement des représentations d'attachement à la période scolaire. *Enfance*, 60, 71-82.
- Dumas, J. E., LaFrenière, P. J., Capuano, F. et Durning, P. (1997). *Profil socioaffectif (PSA). Évaluation des compétences sociales et des difficultés d'adaptation des enfants de 2½ ans à 6 ans*. Paris, France : Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Entwisle, R. D. et Alexander, K. L. (1999). *Early schooling and social stratification*. Dans R. C. Pianta et M. J. Cox (dir.), *The transition to Kindergarten* (p. 13-38). Baltimore, MA: Paul H. Brookes.
- Farmer, E. M. Z., Farmer, T. W. et Gut, D. (1999). Implications of social development research on school-based interventions for aggressive youth with EMD. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 7, 130-136.

- Farmer, T. W., Lines, M. M. et Hamm, J. V. (2011). Revealing the invisible hand: The role of teachers in children's peer experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 247-256.
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A. et Lang, A. G. (2009). Statistical power analyses using G\* Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, 41(4), 1149-1160.
- Fischer, K. W., Shaver, P. R. et Carnochan, P. (1990). How emotions develop and how they organise development. *Cognition and Emotion*, 4(2), 81-127.
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D. et Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3), 219-231.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche* (2<sup>e</sup> ed.). Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- Gingras, L., Audet, N. et Nanhou, V. (2011). *Enquête sur l'utilisation, les besoins et les préférences des familles en matière de services de garde, 2009 : portrait québécois et régional*. Récupéré de <http://www.stat.gouv.qc.ca/docs-hmi/statistiques/education/milieu-garde/utilisation-services-garde-2009.pdf>
- Gloger-Tippel, G., König, L. et Lahl, O. (2008). Représentations d'attachement évaluées avec les histoires à compléter et troubles du comportement chez des enfants de 6 ans. *Enfance*, 1, 42-50.
- Greenberg, M. T. (1999). Attachment and psychopathology in childhood. Dans J. Cassidy & P. R. Shaver (dir.), *Handbook of attachment theory, research, and clinical applications* (p. 469-496). New York, NY: The Guilford Press.
- Griggs, M. S., Gagnon, S. G., Huelsman, T. J., Kidder-Ashley, P. et Ballard, M. (2009). Student-teacher relationships matter: Moderating influences between temperament and preschool social competence. *Psychology in the Schools*, 46(6), 553-567.
- Grossmann, K. et Grossman, K. (2005). *L'impact de l'attachement du jeune enfant à la mère et au père sur le développement psychosocial des enfants jusqu'au début de l'âge adulte*. Récupéré de <https://pediatriesociale.fondationdrjulien.org/wp-content/uploads/2015/08/36-Grossman-et-Grossman-2008.pdf>



- Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.
- Hamre, B., Hatfield, B., Pianta, R., & Jamil, F. (2014). Evidence for general and domain-specific elements of teacher-child interactions: Associations with preschool children's development. *Child Development*, 85(3), 1257-1274.
- Henricsson, L. et Rydell, A. M. (2004). Elementary school children with behavior problems: Teacher-child relations and self-perception. A prospective study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(2), 111-138.
- Hertzman, C. (2013). Inégalités sociales de santé, développement de la petite enfance et incorporation biologique. *Revue d'épidémiologie et de santé publique*, 61, S39-S46.
- Howes, C. (2000). Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social Development*, 9(2), 191-204.
- Howes, C. et Hamilton, C. E. (1992a). Childrens relationships with caregivers: Mothers and child care teachers. *Child Development*, 63(4), 859-866.
- Howes, C. et Hamilton, C. E. (1992b). Childrens relationships with child care teachers: Stability and concordance with parental attachments. *Child Development*, 63(4), 867-878.
- Howes, C., Hamilton, C. E. et Matheson, C. C. (1994a). Children's relationships with peers : Differential associations with aspects of the teacher-child relationship. *Child Development*, 65(1), 253-263.
- Howes, C., Hamilton, C. E. et Matheson, C. C. (1994b). Maternal, teacher, and child care history correlates of children's relationships with peers. *Child Development*, 65(1), 264-273.
- Howes, C. et Oldham, E. (2001). Attachment formation in child care: Processes in the formation of attachment relationships with alternative caregivers. Dans A. Goncu et E. Klein (dir.), *Children in play, story, dans school*. New York, NJ: Greenwood.
- Institut de la statistique du Québec. (2017). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2017*. Récupéré de <http://www.eqdem.stat.gouv.qc.ca/>

- Jacques, M. et Deslandres, R. (2002). Transition à la maternelle et relations école-famille. Dans C. Lacharité et G. Pronovost (dir.), *Comprendre la famille : actes du 6<sup>e</sup> symposium québécois de recherche sur la famille* (p. 247-260). Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Janos, P. M. et Robinson, N. R. (1985). Psychosocial development in intellectually gifted children. Dans F. D. Horowitz et M. O'Brien (dir.), *The gifted and talented: Developmental perspectives* (p. 149-195). Washington, DC: American Psychological Association.
- Janosz, M., Fallu, J. S. et Deniger, M. A. (2000). La prévention du décrochage scolaire : facteurs de risque et efficacité des programmes de prévention. Dans F. Vitaro et C. Gagnon (dir.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents, tome 2 : les problèmes externalisés* (p. 115-164). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Janosz, M., Pascal, S., Belleau, L., Archambault, I., Parent, S. et Pagani, L. (2013). *Les élèves du primaire à risque de décrocher au secondaire : caractéristiques à 12 ans et prédicteurs à 7 ans*. Récupéré de <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/education/frequentation-scolaire/dcrochage.pdf>
- Jerome, E. M., Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2009). Teacher-child relationships from Kindergarten to sixth grade: Early childhood predictors of teacher-perceived conflict and closeness. *Social Development*, 18(4), 915-945.
- Ladd, G. W. (1996). Shifting ecologies during the 5 to 7 year period: Predicting children's adjustment during the transition to grade school. Dans A. J. Sameroff et M. M. Haith (dir.), *The five to seven year shift: The age of reason and responsibility* (p. 363-386). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Ladd, G. W. (2005). *Transition entre la maison (ou la garderie) à la maternelle/aptitudes nécessaires à l'entrée à l'école : une conséquence du développement précoce de l'enfant*. Récupéré de [www.child-encyclopedia.com/pages/PDF/LaddFRxp-Original.pdf](http://www.child-encyclopedia.com/pages/PDF/LaddFRxp-Original.pdf)
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J. et Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, 67(3), 1103-1118.
- Ladd, G. W. et Price, J. M. (1987). Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to Kindergarten. *Child Development*, 58, 1168-1189.

- Lafortune, L. (2005). *Développement de la compétence émotionnelle*. Dans L. Lafortune, M.-F. Daniel, P.-A. Doudin, F. Pons et O. Albanese (dir.), *Pédagogie et psychologie des émotions : vers la compétence émotionnelle* (p. 35-59). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., Doudin, P.-A., Pons, F. et Hancock D. (dir.) (2004). *Les émotions à l'école*. Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune L. et Mongeau, P. (dir.) (2002). *L'affectivité dans l'apprentissage*. Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Lahey, B. et Waldman, I. D. (2003). A developmental propensity model of the origins of conduct problems during childhood and adolescence. Dans B. B. Lahey, T. E. Moffitt et A. Caspi (dir.), *Causes of conduct disorder and juvenile delinquency* (p. 76-117). New York, NY: Guilford Press.
- Lambert, M.-J. (2009). *L'attachement et l'apprentissage. Un outil de travail pour les intervenants des milieux scolaires et sociaux*. Val-Morin, QC : SAJE Éditions.
- Laurin, I., Guay, D., Fournier, M., Bigras, N. et Solis, A. (2015). La fréquentation d'un service éducatif préscolaire : un facteur de protection pour le développement des enfants de familles à faible revenu? *Canadian Journal of Public Health*, 106(7), eS14-eS20.
- Lazarus, R. S. et Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York, NY: Springer Publishing.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3<sup>e</sup> éd.). Saint-Jean-sur-Richelieu, QC : Guérin éditeur.
- Lemétayer, F. et Nader-Grosbois, N. (2012). Approche développementale de la notion d'adaptation : deux exemples d'analyse. Dans C. Tarquinio et E. Spitz (dir.), *Psychologie de l'adaptation* (p. 97-122). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Lerner, R. M. (1998). Theories of human development: Contemporary perspectives. Dans W. Damon et R. M. Lerner (dir.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (p. 1-24). New York, NY: John Wiley and Sons.
- Luckner, A. E. et Pianta, R. C. (2011). Teacher-student interactions in fifth grade classrooms: Relations with children's peer behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 257-266.

- Main, M., Kaplan, N. et Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50(1-2), 66-104.
- Main, M. et Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the ainsworth strange situation. Dans M. T. Greenberg, D. Cicchetti et E. M. Cummings (dir.), *Attachment in the preschool years theory, research and intervention* (p. 121-160). Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Malo, C. (2000). *Le modèle écologique du développement humain : conditions nécessaires de son utilité réelle*. Récupéré de <https://www.yumpu.com/fr/document/read/16675129/le-modele-ecologique-du-developpement-humain-stes>
- Marcotte, D., Cournoyer, M., Gagné, M.-È. et Bélanger, M. (2005). Comparaison des facteurs personnels, scolaires et familiaux associés aux troubles intériorisés à la fin du primaire et au début de secondaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(2), 57-67.
- Mayer, J. D. et Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Mayer, J. D., Salovey, P. et Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence. New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63(6), 503-517.
- Miljkovitch R. et Pierrehumbert, B. (2008). Des stratégies comportementales d'attachement aux stratégies représentationnelles : construction et validité des cartes de codage pour les histoires à compléter. *Enfance*, 60, 22-30.
- Miljkovitch, R., Pierrehumbert, B., Karmaniola, A. et Halfon, O. (2003). Les représentations d'attachement du jeune enfant. Développement d'un codage pour les histoires à compléter. *Devenir*, 15, 143-177.
- Ministère de la Famille. (2013). *Soutenir la préparation à l'école et à la vie des enfants issus de milieux défavorisés et des enfants en difficulté*. Récupéré de <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/preparation-ecole.pdf>
- Ministère de la Famille. (2018). *Création de places en service de garde*. Récupéré de <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/services-de-garde/portrait/places/Pages/index.aspx>

- Ministère de l'Éducation. (2003). *Le plaisir de réussir se construit avec mon entourage*. Récupéré de [http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/politique/fecre/pdf/cadre\\_fecre.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/politique/fecre/pdf/cadre_fecre.pdf)
- Ministère de l'Éducation. (2006). *Programme de Formation de l'École Québécoise*. Éducation préscolaire, enseignement primaire. Version approuvée. Récupéré de [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PFEQ/prform2001.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/prform2001.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). *L'école, j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Récupéré de [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/formation\\_jeunes/LEcoleJyTiens\\_TousEnsemblePourLaReussiteScolaire.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/LEcoleJyTiens_TousEnsemblePourLaReussiteScolaire.pdf)
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (MEES, 2017). *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Récupéré de [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/politique\\_s\\_orientations/politique\\_reussite\\_educative\\_10juillet\\_F\\_1.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politique_s_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf)
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (MEES, 2019). *Diplomation et qualification par commission scolaire au secondaire. Édition 2019*. Récupéré de [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/taux-diplomation-secondaire-CS-2019.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/taux-diplomation-secondaire-CS-2019.pdf)
- Moisan, M. (2013). *Garder le cap sur le développement global des jeunes enfants. L'importance des mots utilisés pour parler de l'Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle*. Récupéré de [www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/Garder-le-cap.pdf](http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/Garder-le-cap.pdf)
- Moos, R. H. et Schaefer, J. A. (1986). Life transitions and crisis. Dans R. H. Moos (dir.), *Coping with life crises. The Springer Series on Stress and Coping* (p. 3-28). Boston, MA: Springer.
- Moreau, A. C., Ruel, J. et April, J. (2009). Des moments importants : les transitions au préscolaire. *Revue préscolaire*, 47(2), 17-19.
- Moss, E., St-Laurent, D., Pascuzzo, K. et Dubois-Comtois, K. (2007). *Les rôles de l'attachement et des processus individuels et familiaux dans la prédiction de la performance scolaire au secondaire*. Récupéré de [http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/539688/PT\\_MossE\\_rapport2007\\_Attachment-pr%C3%A9diction-performance+scolaire.pdf/1ea128ca-230b-41cd-935c-40cdaf3f0dc6](http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/539688/PT_MossE_rapport2007_Attachment-pr%C3%A9diction-performance+scolaire.pdf/1ea128ca-230b-41cd-935c-40cdaf3f0dc6)

- Noël, L. (2003). *Je m'attache, nous nous attachons, le lien entre un enfant et ses parents*. Montréal, QC : Sciences et Culture.
- O'Connor, E. et McCartney, K. (2007). Examining teacher-child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal*, 44, 340-369.
- Palermo, F., Hanish, L. D., Martin, C. L., Fabes, R. A. et Reiser, M. (2007). Preschoolers' academic readiness: What role does the teacher-child relationship play? *Early Childhood Research Quarterly*, 22(4), 407-422.
- Parent, S. et Saucier, J. F. (1999). La théorie de l'attachement. Dans E. Habimana (dir.), *Psychologie de l'enfant et de l'adolescent : une approche intégrative* (p. 33-44). Montréal, QC : Gaëtan Morin.
- Pelletier, D. (2011). *Activité-projet. Pour le développement global de l'enfant* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal, QC : Modulo Éditeur.
- Pianta, R. C. (1997). Adult-child relationship processes and early schooling. *Early Education and Development*, 8(1), 11-26.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C. (2001). *STRS – Student-Teacher Relationship Scale*. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Pianta, R. C., Benett, E. et Nimetz, L. S. (1997). Mother-child relationships, teacher-child relationships, and outcomes in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 263-280.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. et Hamre, B. K. (2008). *Classroom assessment scoring system. Manual Pre-K*. Baltimore, MA: Brookes.
- Pianta, R. C. et Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *New Directions for Child Development*, 57, 61-79.
- Pianta, R. C. et Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33(3), 444-458.
- Pons, F., Doudin, P.-A., Harris, P. L. et de Rosnay, M. (2002). *Métaémotion et intégration scolaire*. Dans L. Lafortune et P. Mongeau (dir.), *L'affectivité dans l'apprentissage* (p. 7-28). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

- Potvin, P. (2004). *Guide de prévention du décrochage scolaire*. Récupéré de [https://www.researchgate.net/publication/237636202\\_GUIDE\\_DE\\_PREVENTION\\_DU\\_DECROCHAGE\\_SCOLAIRE](https://www.researchgate.net/publication/237636202_GUIDE_DE_PREVENTION_DU_DECROCHAGE_SCOLAIRE)
- Potvin, P. (2012). *Prévenir le décrochage scolaire : mieux comprendre la réussite ou l'échec scolaire de nos enfants et adolescents*. Longueuil, QC : Béliveau.
- Potvin, P., Fortin, L. et Lessard, A. (2006). Le décrochage scolaire. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention* (p. 67-78). Montréal, QC : Gaëtan Morin.
- Potvin, P. et Lapointe, J.-R. (2010). *Guide de prévention pour les élèves à risque au primaire*. Récupéré de [http://www.pierrepotvin.com/Guide\\_%20primaire.pdf](http://www.pierrepotvin.com/Guide_%20primaire.pdf)
- Potvin, P., Leclerc, D. et Massé, L. (2009). *Persévérance ou décrochage : que deviennent des élèves de maternelle 11 ans plus tard*. Récupéré de [http://pierrepotvin.com/6.%20Publications/AQETA\\_2011\\_Depistage\\_primaire.pdf](http://pierrepotvin.com/6.%20Publications/AQETA_2011_Depistage_primaire.pdf)
- Rimm-Kaufman, S. (2004). *School transition and school readiness: An outcome of early childhood development*. Récupéré de <http://www.child-encyclopedia.com/documents/Rimm-KaufmanANGxp.pdf>
- Rimm-Kaufman, S. et Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to Kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491-511.
- Robinson, J. et Mantz-Simmons, L. (2003). The MacArthur narrative coding system: Macarthur story stem battery. Dans R. N. Emde, D. P. Wolf et D. Oppenheim (dir.), *Revealing the inner world of young children* (p. 13-19). Oxford, NY: Oxford University Press INC.
- Royer, N. (2007). *La vie sociale des élèves à la maternelle : un impact important sur la participation scolaire*. Récupéré de <http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/prprs/pdf/prprsFiche38.pdf>
- Rubin, K. H. et Rose-Krasnor, L. R. (1992). Interpersonal problem-solving and social competence in children. Dans V. B. van Hasselt et M. Hersen (dir.), *Handbook of social development* (p. 283-323). New York, NY: Plenum.
- Rudasill, K. M., Niehaus, K., Buhs, E. et White, J. M. (2013). Temperament in early childhood and peers interactions in third grade: The role of teacher-child relationships in early elementary grades. *Journal of School Psychology*, 51(6), 701-716.

- Ruel, J. (2009). Situation de handicap et enjeux de la transition vers la maternelle. Dans V. Guerdan, G. Petitpierre, J.-P. Moulin et M.-C. Haelewyck (dir.), *Participation et responsabilités sociales : un nouveau paradigme pour l'inclusion des personnes avec une déficience intellectuelle* (p. 405-416, CD Rom). Berne: Peter Lang.
- Rumberger, R. W. et Lim, S. A. (2008). *Why students drop out of school: A review of 25 years of research* (Vol. 15, p. 1-130). Santa Barbara, CA: California Dropout Research Project Report.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York, NY: The Guilford Press.
- Sabol, T. J. et Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment and Human Development*, 14(3), 213-231.
- Shaver, P. R., Collins, N. et Clark, C. L. (1996). Attachment styles and internal working models of self and relationship partners. Dans G. J. O. Fletcher et J. Fitness (dir.), *Knowledge structures in close relationships: A social psychological approach* (p. 25-61). Mahow, NJ: Erlbaum.
- Shouldice, A. E. et Stevenson-Hinde, J. (1992). Coping with security distress: The separation anxiety test and attachment classification at 4.5 years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33, 331-348.
- Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M. et Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, 43(1), 39-60.
- Slough, N. M. et Greenberg, M. T. (1990). Five-years-olds' representations of separation from parents: Response from the perspective of self and other. Dans I. Bretherton et M. W. Watson (dir.), *Children's perspectives on the family* (p. 67-84). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Snyder, J., Reid, J. et Patterson, G. (2003). A social learning model of child and adolescent antisocial behaviour. Dans B. B. Lahey, T. E. Moffitt et A. Caspi (dir.), *Causes of conduct disorder and juvenile delinquency* (p. 27-48). New York, NY: Guilford Press.
- Solomon, J., George C. et deJong A. (1995). Children as controlling at age six: Evidence of disorganized representational strategies and aggression at home and at school. *Development and Psychopathology*, 7, 447-463.



- Sroufe, L. A. et Waters, E. (1977). Attachment as an organizational construct. *Child Development*, 48, 1184-1199.
- Strepparava, M. G. (2005). *Cognition des émotions et psychopathologie. Une approche cognitivo-constructiviste aux problèmes alimentaires chez des enfants*. Dans L. Lafortune, M.-F. Daniel, P.-A. Doudin, F. Pons et O. Albanese (dir.), *Pédagogie et psychologie des émotions. Vers la compétence émotionnelle* (p. 207-242). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Thomas, G. (1990). Institutional child abuse: The making and prevention of an unproblem. *Journal of Child and Youth Care*, 4(6), 1-22.
- Thompson, R. A. (2002). The roots of school readiness in social and emotional development. *Kauffman Early Education Exchange*, 1(1), 8-29.
- Thompson, R. A. et Raikes, H. A. (2007). The social and emotional foundations of school readiness. Dans D. F. Perry, R. K. Kaufmann et J. Knitzer (dir.), *Social and emotional health in early childhood, building bridges between services and systems* (p. 13-36). Baltimore, MA: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Tremblay, M. (2001). *L'adaptation humaine : un processus biopsychosocial à découvrir* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal, QC : Éditions Saint-Martin.
- Tremblay, R. E. (2008). *Prévenir la violence dès la petite enfance*. Paris, France : Éditions Odile Jacob.
- Troop-Gordon, W. et Kopp, J. (2011). Teacher-child relationship quality and children's peer victimization and aggressive behavior in late childhood. *Social Development*, 20(3), 536-561.
- Trudel, R. et Antonius, R. (1991). *Méthodes quantitatives appliquées aux sciences humaines*. Montréal, QC : CEC, Les Éditions de la Chenelière inc.
- Van IJzendoorn, M. H. et Kroonenberg, P. (1988). Cross-cultural patterns of attachment: A meta-analysis of the strange situation. *Child Development*, 59(1), 147-156.
- Van IJzendoorn, M. H., Schuengel, C. et Bakermans-Kranenburg, M. (1999). Disorganized attachment in early childhood: Meta-analysis of precursors, concomitants, and sequelae. *Development and Psychopathology*, 11(2), 225-249.

- Vitaro, F. (2005). *Perturbateur à la maternelle, décrocheur au secondaire*. Récupéré de <http://www.iforum.umontreal.ca/Forum/2005-2006/20050919/decrochage.html>
- Vitaro, F., Brendgen, M., Larose, S. et Tremblay, R. E. (2005). Kindergarten disruptive behaviors, protective factors, and educational achievement by early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 97(4), 617-629.
- Weatherston, D. J. (2003). La santé mentale du nourrisson : une revue de la littérature. *Devenir*, 15, 49-83.
- Webb, S., Janus, M., Duku, E., Raos, R., Brownell, M., Forer, B., Guhn, M. et Muhajarine, N. (2017). Neighbourhood socioeconomic status indices and early childhood development. *SSM-Population Health*, 3, 48-56.
- Zaouche-Gaudron, C. et Pierrehumbert, B. (2008). Introduction : comportements et représentations d'attachement dans l'enfance. *Enfance*, 60, 5-10.